



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE CULTURA E TERRITÓRIO  
PPGCULT - UFT  
MESTRADO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO**

APARECIDA ELIANE DA SILVA

**RELAÇÕES DE PODER E CULTURA DA ESCOLA:  
RELATOS DE UM ADOECIMENTO**

ARAGUAÍNA- TO  
2019

APARECIDA ELIANE DA SILVA

**RELAÇÕES DE PODER E CULTURA DA ESCOLA:  
RELATOS DE UM ADOECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território - PPGCULT, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, campus de Araguaína - TO para obtenção de grau de mestre em Estudos de Cultura e Território.

Linha de pesquisa I - Natureza, Poder e Territorialidades.

Orientador: **Prof. Dr. Dagmar Manieri**

ARAGUAÍNA- TO  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S586r Silva, Aparecida Eliane da.

Relações de poder e cultura da escola: relatos de um adoecimento . /  
Aparecida Eliane da Silva. – Araguaína, TO, 2019.

125 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
em Estudo de Cultura e Território, 2019.

Orientador: Dagnar Manieri

1. A cultura da escola. 2. Relações de poder. 3. Síndrome de Burnout. 4.  
Adoecimento de professores. I. Título

**CDD 306**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**RELAÇÕES DE PODER E CULTURA DA ESCOLA:  
RELATOS DE UM ADOECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território-PPGCULT, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, campus de Araguaína - TO para obtenção de grau de mestre em Estudos de Cultura e Território.

Orientador: **Prof. Dr. Dagmar Manieri**

Data de aprovação: 28 / 06 / 2019

Banca Examinadora



---

**Prof. Dr. Dagmar Manieri**  
Presidente da Banca Examinadora (UFT)



---

**Prof. Dr.ª Lady Sakay (UNIRG-TO)**  
Membro externo



---

**Prof. Dr.ª Rosária Helena Ruiz Nakashina**  
Membro interno (UFT)

“A singularidade do conhecimento emerge de experiências com períodos felizes e períodos psíquicos ou fisicamente dolorosos do mundo do trabalho”.

## AGRADECIMENTOS

Em todas as fases desse trabalho contei com o apoio direto e indireto de diversas pessoas. Tenho nítida consciência que o número de pessoas a agradecer é muito grande. Mas, em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ser minha luz nos momentos de intensa dificuldade. Ao Senhor de tudo que existe, ao meu refúgio e fortaleza a minha sempre e eterna gratidão.

Agradeço à minha mãe, Maria de Lourdes, minha rainha, que esteve ao meu lado em cada fase desta pesquisa, entendendo-me nos momentos de dificuldade, aconselhando-me, dando-me o incentivo e carinho que tanto precisei. Palavras são muito pouco para demonstrar minha sincera gratidão.

Ainda no seio da família quero agradecer a meus irmãos pela maneira específica e generosa que colaboraram para o sucesso deste trabalho. Minha gratidão sincera.

Tenho a alegria de agradecer em especial ao meu orientador Dr. Dagmar Manieri pelas orientações, apoio, respeito, dedicação e paciência que foram imprescindíveis para que conseguíssemos êxito nesse trabalho. Minha eterna gratidão.

Gratidão ampliada aos professores que participaram desta investigação como fonte de conhecimento empírico. Não tenho palavras para agradecer a maneira com que dispensaram sua atenção para mim. Reconheço que foi uma descoberta a cada encontro e que aprendi muito. Minha mais sincera gratidão.

Destaco meus agradecimentos à professora Rosária Nakashina e o professor Vasni de Almeida pelo carinho e respeito a mim concedido, por acreditar em nossa proposta de investigação compartilhando conhecimentos que nos foram fundamentais no embasamento e na construção desse trabalho. Aos senhores, nossos agradecimentos sinceros.

Aos demais professores do PPGCult externo veemente gratidão pelos ensinamentos que diretamente ou indiretamente muito nos ajudaram. Os esforços de todos foram importantes para que conseguíssemos concluir esse trabalho.

Enfim, desejando não ter esquecido ninguém, registro meus agradecimentos a todos que os colegas da minha turma, pois indiretamente muito contribuíram para a concretização desse trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender a importância da cultura da escola nas inter-relações que ocorrem na instituição escolar; entender a cultura da escola a partir do estudo de processos de dominação; evidenciar os saberes concretizados pela maturidade dos professores aposentados sobre relações de poder, cultura da escola e o adoecimento decorrente do desenvolvimento de comportamento que se aproxima do diagnóstico de professores com a Síndrome de *Burnout*. Para sanar esses intentos, o estudo em referencial teórico-metodológico buscou dialogar com alguns autores, dentre eles se destacam: Alberti (2005); Candau (2008, 2011); Bourdieu (1989, 2008, 2014); Forquin (1993); Foucault (2016, 2012, 2014<sup>a</sup>, 2014<sup>b</sup>); Domingos (2011), Josso (2004); Nóvoa (1992, 1999); Thompson (2002). Fazendo um importante recorte temporal esta análise qualitativa concebe a história oral como metodologia de pesquisa. Assim, dos relatos da história de vida de quatro professores da educação básica, aposentados da rede pública de ensino estadual e municipal de Araguaína-TO, a pesquisa analisou o campo laboral utilizando-se de entrevistas temáticas semiestruturadas, com auxílio de instrumento de gravação e escrita. Seguindo as narrativas dos professores participantes, este estudo constatou que o que leva o professor concursado a se sentir pressionado trabalhando em uma escola pública reside prioritariamente nas relações interpessoais que envolvem mais poder, na pressão por resultados de aprendizagem do aluno em avaliações internas/externas e na sobrecarga de trabalho. Para além de mostrar em riqueza de detalhes a significativa interferência das relações de poder e da cultura da escola no adoecimento de professores, este trabalho traz uma peculiar contribuição para a sistematização de ações voltadas para melhorias nas condições de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações de poder, cultura da escola, Síndrome de *Burnout*, adoecimento de professores.

## ABSTRACT

This research aimed to understand the importance of school culture in the interrelations that occur in the school institution; understand the school culture from the study of domination processes; to highlight the knowledge materialized by the maturity of retired teachers about power relations, school culture and the illness resulting from the development of behavior that approaches the diagnosis of teachers with Burnout Syndrome. To remedy these intentions, the study in theoretical-methodological framework sought to dialogue with some authors, among them stand out: Alberti (2005); Candau (2008, 2011); Bourdieu (1989, 2008, 2014); Forquin (1993); Foucault (2016, 2012, 2014<sup>a</sup>, 2014b); Domingos (2011), Josso (2004); Mist (1992, 1999); Thompson (2002). Making an important time frame this qualitative analysis conceives oral history as a research methodology. Thus, from the life story reports of four teachers of basic education, retired from the public state and municipal public schools of Araguaína-TO, the research analyzed the labor field using semi-structured thematic interviews, with the aid of recording instrument and writing. Following the narratives of the participating teachers, this study found that what makes the undergraduate teacher feel pressured working in a public school resides primarily in the interpersonal relationships that involve more power, the pressure for student learning outcomes in internal / external evaluations and at work overload. In addition to showing in significant detail the significant interference of power relations and school culture in teachers' illness, this work brings a peculiar contribution to the systematization of actions aimed at improving teaching conditions.

**KEYWORDS:** Power relations, School culture, *Burnout* Syndrome, teacher sickness.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Localização Geográfica de Araguaína.....	114
Figura 02- Localização de Araguaína na região da Amazônia Legal.....	115
Figura 03- Carta topográfica de Araguaína- TO (1979).....	116
Figura 04- Demonstração figurativa do crescimento urbano de Araguaína- TO.....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01– Localização das unidades de ensino estaduais em Araguaína– TO.....	119
Quadro 02– Localização das unidades de ensino municipais em Araguaína– TO.....	120
Quadro 03- Perfil dos professores.....	76
Quadro 04– O que mais pressiona o professor concursado.....	86
Quadro 05– Barreiras no relacionamento interpessoal.....	92
Quadro 06- Principais desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental I.....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Especial Especializado

CEM- Centro de Ensino Médio

CID-10- Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FACDO- Faculdade Católica Dom Orione

FACIT- Faculdade de Ciências e Tecnologia

IFTO- Instituto Federal Tocantinense

INSS- Instituto Nacional do Seguro Social

ITPAC- Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MBI- *Maslach Burnout Inventory*

PA- Professor que não possui nível superior

PAA- Professor que não possui nível superior e que atua a menos de 5 anos em sala de aula

P I- Primeiro professor participante da pesquisa

P II- Segundo professor participante da pesquisa

P III- Terceiro professor participante da pesquisa

P IV- Quarto professor participante da pesquisa

PPGCULT- Programa de Pós-Graduação em Estudo de Cultura e Território

SRQ-20- *Self-Reporting Questionnaire*

SEDUC- Secretaria Estadual de Ensino

SEMED- Secretaria Municipal de Ensino

TO- Estado do Tocantins

UFT- Universidade Federal de Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2. A CULTURA DA ESCOLA</b> .....	17
2.1- A educação e o conflito do reconhecimento do ser professor .....	23
<b>3. INSTITUIÇÃO ESCOLAR E RELAÇÕES DE PODER</b> .....	27
3.1- A Administração da escola no Brasil .....	34
3. 2- A Síndrome de <i>Burnout</i> e o adoecimento de professores .....	48
3.3- A história do lugar e o lugar dos sujeitos na história .....	59
<b>4.EXPERIÊNCIAS DA CARREIRA DE PROFESSOR: O EMERGIR DAS NARRATIVAS</b> .....	65
4.1- Aspectos Metodológicos .....	65
4.2- Desenvolvimento das entrevistas .....	68
4.3- Participantes da pesquisa.....	73
4.3.1 O professor e a necessidade do afastamento .....	78
4.3.2- Relações de poder e a cultura da escola .....	85
4.3.3- Relatos de um adoecimento .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>ANEXOS</b> .....	113
<b>APÊNDICES</b> .....	118

## 1. INTRODUÇÃO

O adocimento de professores vem despertando interesse de pesquisadores ao longo dos anos. Pensando nos impactos no campo profissional, o estudo da temática se insere na perspectiva de que a escola não é só um espaço de aprendizagem que busca a aceitação das diferenças, mas também lugar de conflitos e tensões resultantes do confronto de multiplicidades culturais, que ocasionam mudanças contínuas que necessitam ser discutidas abertamente.

Já se sabe que objetivos e metas da educação, no interior da perspectiva de sua inserção na vida social, se modificam ao longo do tempo e do espaço através de diferentes contextos. Cada sociedade, ao longo dos séculos, institui um sistema educacional no propósito de atender finalidades determinadas. Sendo assim, refletindo a própria instituição da sociedade, entende-se que no sistema educacional as transformações dos processos educativos ocorrem de maneira intencionalizada, formalizada e que ofuscam o pensamento transcultural. Nesta condição de ofuscamento, é preciso deixar claro que em situações difusas e na escola “o respeito às culturas não é possível a não ser que não se esteja encerrado em nenhuma, isto é, se se é capaz de um pensamento verdadeiramente ‘transcultural’” (FORQUIN, 1993, p. 141).

Este trabalho concebe como prioridade fugir do pensamento de que as ações educativas no ambiente escolar se realizam apenas na perspectiva da técnica-pedagógica e da eficácia de gestão. Entende-se que para se fazer uma análise da escola se faz necessário trazer à tona as dimensões pessoais (culturais), simbólicas e políticas, presentes no cotidiano da vida escolar. Para tal, se torna importante conceber a escola como sendo um território onde ocorre o exercício das territorialidades a presença dos elementos basilares, ou seja, “as redes de circulação e comunicação, as relações de poder, as contradições e a identidade” e que estas se “interagem-se, fundem-se uma as outras numa trama relacional (multitemporal e multiescalar) indissociável” (SAQUET, 2007, p. 158). Nesse sentido, entende-se o território na visão de “espaço onde se projetou o trabalho (...) e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder” (RAFFESTIN, 1993, p 144), ou seja, considera-se fato que “o poder se enraíza no trabalho” (Ibid., p. 56).

Considerando a análise das inter-relações inerentes do espaço de trabalho um desafio necessário para se estudar o papel do impacto das relações de poder e da cultura da escola no processo de adoecimento do professor, em específico, esta pesquisa objetivou compreender a importância da cultura da escola nas inter-relações que ocorrem na instituição escolar; entender a cultura da escola a partir do estudo de processos de dominação; evidenciar os saberes concretizados pela maturidade dos professores aposentados sobre relações de poder, cultura da escola e o adoecimento decorrente do desenvolvimento de comportamento que se aproxima do diagnóstico de professores com a Síndrome de *Burnout*.

A pesquisa foi realizada em Araguaína – TO e destaca não o diagnóstico sobre o adoecimento de professores da rede pública ou Síndrome de *Burnout*, mas a voz do professor sobre o adoecimento; bem como os comportamentos de professores que estiveram em sala de aula. Nesta finalidade, ao direcionar o estudo aos saberes do professor sobre o adoecimento, tomando por base o exemplo da Síndrome de *Burnout* em professores, se torna importante mencionar que o termo *Burnout* vem do idioma inglês “*burn*” (queimar) e “*out*” (exterior) juntos significa “queimar de dentro para fora” (KNAPIK, 2006, p. 209). É importante deixar claro que uma síndrome em si não é uma doença, mas sim uma condição médica que reúne sintomas próprios de uma doença e que o Ministério da Saúde do Brasil entende que “a relação da síndrome de *burn-out* ou do esgotamento profissional com o trabalho, segundo a CID-10, poderá estar vinculada aos “fatores que influenciam o estado de saúde: (...) riscos potenciais à saúde relacionados com circunstâncias socioeconômicas e psicossociais” (Seção Z55-Z65 da CID-10)” (2001, p. 192).

Inserindo a Síndrome de *Burnout* nesta investigação como um exemplo de adoecimento, entende-se que “*Burnout* em professores é um fenômeno complexo e multidimensional resultante de interações individuais e o ambiente de trabalho...” (CARLOTTO, 2002, p. 25). Nesse sentido, a presente análise não concebe a Síndrome de *Burnout* como única forma de adoecimento em professores, mas se problematiza a condição de adoecimento do professor no ambiente escolar e se norteia nas seguintes indagações: as narrativas sobre relações de poder e cultura da escola podem ser consideradas como fontes de conhecimento para o estudo dos fatores relacionados ao ambiente de trabalho? Questionando um pouco mais, pode-se indagar por que é importante a visão (e a versão) dos professores para o estudo da influência da cultura da escola, das relações de poder no adoecimento de professores?

Investigando nas narrativas de quatro professores concursados na área urbana da rede de ensino estadual e municipal de Araguaína (TO) que vivenciaram o processo de

readaptação<sup>1</sup> no decorrer de suas carreiras, acredita-se que “para a investigação das relações saúde-trabalho-doença, é imprescindível considerar o relato dos trabalhadores, tanto individual quanto coletivo” (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001, p. 29) e que de fato “apenas os trabalhadores sabem descrever as reais condições, circunstâncias e imprevistos que ocorrem no cotidiano e são capazes de explicar o adoecimento” (Idem).

Seguindo esse raciocínio, esta pesquisa qualitativa concebe a História Oral como metodologia de pesquisa no estudo da História de Vida. Na análise reporta-se a técnica de entrevista temática semiestruturada para evidenciar as experiências vividas no campo laboral. Nesse sentido, considerou-se a importância de ouvir os sujeitos sobre sua carreira, sua privacidade no campo profissional como um exercício da liberdade de expressão; o ato de escrever sobre suas experiências, impressões obtidas no decorrer a profissão, o retomar das lembranças do convívio com alunos e colegas de trabalho como oportunidade de direcionamento ímpar para esta investigação.

A ideia de recortar as experiências de trabalho da História de Vida de quatro professores readaptados, que se encontram atualmente aposentados, nasceu a partir da preocupação de conceder a esses profissionais o lugar de fala, valorização e respeito, atributos inerentes aos que têm alicerçado a experiência amadurecida da convivência e da prática no ambiente de uma instituição escolar. Assim, visando proporcionar opções para que seus sujeitos possam se sentir à vontade para falar do que consideram como pontos altos e baixos de sua experiência profissional, na realização da entrevista temática semiestruturada, este trabalho lança mão de dois instrumentos metodológicos: gravação e a escrita de “texto corrido”. Os sujeitos tiveram seus relatos gravados<sup>2</sup> sem interrupções do entrevistador e, contando com a ausência do entrevistador, se permitiu que os sujeitos a oportunidade de escreverem suas experiências, visões e versões em um “texto corrido”.

O trabalho se encontra estruturado em introdução, três capítulos, referências e apêndices. Nessa tessitura, objetivando compreender a importância da cultura da escola nas inter-relações que ocorrem na instituição escolar, o capítulo 1 enfoca a cultura da escola perante relações de poder, conflitos e a luta por reconhecimento dos professores por meio de uma discussão entre o posicionamento teórico de Candau (2008, 2011), Forquin (1993) e outros. Antecede-se às conclusões dessa discussão a identificação da importância do reconhecimento da cultura escolar, da cultura da escola e da cultura docente no ambiente de

---

<sup>1</sup> Essa questão é abordada a partir da página 73.

<sup>2</sup> Veja mais detalhes de como ocorreu a gravação das entrevistas no capítulo 4.

uma instituição escolar, bem como sua diferenciação e a necessidade da valorização dos saberes culturais dos seus atores.

Para estudar a cultura da escola a partir do estudo de processos de dominação, o capítulo 2 traz os posicionamentos teóricos de Bourdieu (1989, 2008, 2014), Foucault (2014 a., 2014b, 2016) Nóvoa (1992, 1999), Frigotto (2007), Silva (2002, 2007), Domingos (2011), entre outros. A estes autores complementam a discussão sobre a cultura da escola a partir de um olhar voltado às relações de poder, ao *habitus*, às práticas do neoliberalismo e, problematizando os fatores que conduzem ao adoecimento de professores, adiciona-se à discussão informações acerca da Síndrome de *Burnout* e a história do lugar.

O capítulo 3 evidencia os saberes concretizados pela maturidade dos professores aposentados sobre relações de poder, cultura da escola e o adoecimento decorrente do desenvolvimento de comportamento que se aproxima do diagnóstico de professores com a Síndrome de *Burnout*. Para tanto, este trabalho ancora-se em Josso (2004), Thompson (2002), Alberti (2005) e outros importantes autores para apontar a importância metodologia adotada, os procedimentos metodológicos, as estratégias para o desenvolvimento da entrevista temática semiestruturada.

A pesquisa almejou promover discussões sobre alguns fatores propostos, impulsionar debates que visem tornar mais saudável a prática do professor em ambiente de trabalho. No que tange à interdisciplinaridade do estudo e a sua inserção social, esta investigação resume-se em uma contribuição para a melhoria na qualidade e na condição de trabalho do professor de ensino básico.



## 2. A CULTURA DA ESCOLA

A educação se enquadra em uma das temáticas mais discutidas na sociedade brasileira. Pesquisas, conferências, fóruns permeiam o tema educação de maneira que a educação é problematizada em suas mais variadas faces. Embora tenha se intensificado estudos pertinentes sobre a escola, vale dizer que pensá-la, levando em consideração relações de poder e sua própria cultura, nos permite abrir caminhos para reflexões sobre a singularidade e o teor das inter-relações da escola.

Nesse sentido, é interessante perceber a escola como detentora de elementos culturais constituídos de especificidades, conflitos e difusas relações de poder. Escolas fechadas num sistema de hierarquia de poder autoritaritário, a guisa de exemplo, implicam em um ambiente escolar carregado de relações de subordinação. Em tal condição, se perpetua o distanciamento nas relações de trabalho com colegas, clima de trabalho tenso, pouca transparência, intrigas, desentendimentos e sensação de conspiração. Dentro desse contexto, o professor tem sua inter-relação mal-sucedida e passa a apresentar tendência ao isolamento em sua sala de aula, não compartilha seus anseios, desconhece o trabalho de seu colega de profissão (FORQUIN, 1993, p. 89).

Este cenário de fatores pode resultar em muitos aspectos, dentre eles, a assimetria nas práticas pedagógicas dos professores numa mesma escola e, além disso, o aumento nos índices de afastamentos, remanejamentos. Sobre as diferenças nas práticas dos professores em uma mesma escola Forquin explica:

O professor “serial” sofre certamente da falta de transparência na vida de seu estabelecimento, mas ao mesmo tempo se beneficia dela. Uma vez fechado na sua sala com seus alunos, ele pode fazer mais ou menos o que quer, sem ter que prestar contas a ninguém, no limite, é verdade, do respeito aos programas e às instruções oficiais, tiranos mais abstratos e razoavelmente conciliante (...) É por isso que se constata frequentemente tantas disparidades pedagógicas entre professores de um mesmo estabelecimento (Idem).

Este contexto gera situações difusas que favorecem o exercício de práticas de poder nas repartições, nas decisões que definem a organização do trabalho e apontam para a

importância do estudo da cultura da escola para se entender um pouco mais sobre seus efeitos. A partir desse raciocínio, se torna importante saber que “(...) é certamente necessário reconhecer também o caráter, em grande parte inevitável, da tensão frequentemente observada entre a cultura escolar e a cultura cotidiana” (Ibid., p.169). Por outro lado, Candau ressalta que “o movimento de reformas educacionais que atravessa o continente privilegia as questões curriculares e não tem seu principal foco no educador (...)” (2008, p.12). Essa tendência dominante destacada pela autora aponta para a importância de um estudo voltado à realidade cultural da escola, sua complexidade de relações. A dinâmica das inter-relações que ocorrem na escola compreende a consideração do respeito à cultura do professor. Nesse sentido com outras palavras, Forquin reforça esta argumentação:

[...] É fato também que a compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social (1993, p.167).

Nessa visão, sendo as atividades do professor submetidas às limitações, se torna importante a compreensão de que qualquer limitação simbólica ou material pressupõe relações de poder. Esta condição surge na sociologia da educação com o compromisso de fazer análises nas relações de poder entrelaçadas às formas mais diversas de “categorização” e “dimensionamento” dos saberes que a escola dissemina (Ibid., p.88).

Seguindo esse raciocínio é possível se conceber a escola como espaço social onde na relação cultura e escola está presente numa dinâmica integrada aos saberes, modos, forças sociais, políticas e econômicas. Isto significa dizer que “incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica” (Ibid., p.10) e que isso acontece “quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar” (Idem).

[...] a noção de cultura não designa somente, no vocabulário da educação, um certo número de realidades factuais, de variáveis contextuais assimiláveis aos determinantes objetivos das práticas pedagógicas ou aos obstáculos que os professores encontram na execução de suas práticas ( Ibid. p.167).

Desse modo, a cultura na escola não se resume à ordem dos fatos do cotidiano escolar, práticas pedagógicas ou a empecilhos encontrados pelos professores. Assim sendo, se torna importante dizer que ao se falar da função de transmissão cultural na educação, a palavra “cultura” significa na sua essência “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (Ibid., p. 12). Nessa perspectiva se torna importante se pensar na abrangência cultural, em como esta vem sendo trabalhada para que se busque a identificação e o reconhecimento dos diversos aspectos culturais presente na escola.

A questão cultural e sua complexidade situam-se em uma perspectiva abrangente. A educação não propaga a ideia de uma única cultura tida como imperiosa. Isto porque na concepção de etnólogos e sociólogos, a educação nem mesmo propaga de maneira fidedigna uma cultura (ou culturas). A educação limita-se a transmitir um pouco da cultura ou mesmo elementos da cultura sem exigência homogênea, podendo assim ser oriundas de diversas fontes, distintas épocas, seguir heterogêneos princípios de produção e lógicas de desenvolvimento sem ter de apelar a métodos iguais de legitimação (FORQUIN, 1993, p. 15). Assim, na escola as tradições culturais se tornam objeto de seleção e interpretação (Ibid., p. 34).

Dessa maneira, a relação cultura/escola possibilita a análise interdisciplinar, interdependência dentre os conhecimentos oriundos de outras ciências sociais. Na confluência de diversos campos do saber, as categorias advindas da sociologia e antropologia, por exemplo, incorporados à educação enriquecem as reflexões acerca da relação escola e cultura e, ao mesmo tempo, realça as especificidades do campo educativo e efetua um pensar reflexivo dentre sua potencialidade (CANDAUI, 2008, p. 18, 19). Contudo, sobre essa visão é importante destacar que para Forquin “a sociologia nos auxilia a compreender o que se passa efetivamente nas escolas” (1993, p. 167).

O contexto que permeia a relação escola e cultura “pressupõe a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo, que são ou devem ser estabelecidas entre diversos grupos sociais (...)” (CANDAUI, 2008, p. 19). As questões ligadas à desigualdade, conflito e desvalorização degradam o reconhecimento social e a qualidade da educação. Desse modo, se faz pertinente admitir que “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que se constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15).

Nessa perspectiva, nas questões culturais na escola, se necessita enfatizar a valorização das diferenças dos indivíduos, das construções do diálogo, das lutas sociais<sup>3</sup> de grupos culturais distintos, num propósito também de identificação das perspectivas de relações de poder. Cada escola, mesmo exercendo condição de transmissora de elementos culturais selecionados, possui uma singularidade cultural e social própria imbuída de relações de poder. Ademais, nota Candau: “(...) somos conscientes da interpenetração destas duas dimensões - cultura da escola está presente na cultura escolar e vice-versa” (2008, p. 76) nos serve de base para apontarmos a importância de se entender que a cultura da escola de maneira nenhuma pode ser confundida com a cultura escolar. E, para que essa confusão não ocorra, é preciso deixar claro que em toda instituição escolar se encontra presente a cultura da escola e a cultura escolar. Assim, destaca-se o fato de que a cultura da escola: “[possui] suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Sendo assim, as especificidades relacionadas à cultura da escola revelam que uma rede de ensino não possui uma cultura de trabalho homogênea, padronizada. Ou seja, há em cada instituição escolar uma significativa pluralidade cultural interagindo sempre associada a conflitos de relações de poder. Nesse sentido, se sobressai o fato de que a cultura escolar possui sua importância voltada à prática pedagógica e que se conceitua como sendo:

O conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (Ibid., p167).

Desse modo, aponta-se a importância de se saber distinguir os conceitos da cultura escolar e cultura da escola; considera-se a relevância de ambos, mas ressalta-se que as significações da cultura escolar se associam à prática pedagógica escolar como pertencente à sala de aula. Sob essa ótica, Dominique Julia corrobora:

---

<sup>3</sup> [...] a investigação das lutas sociais está fundamentalmente ligada ao pressuposto de uma análise do consenso moral que, dentro de um contexto social de cooperação, regula de forma não oficial o modo como são distribuídos direitos e deveres entre os dominantes e dominados (HONNETH, 2009, p.263).

[...] Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (2001, p. 10-11).<sup>4</sup>

A citação transcrita acima é extraída de um artigo no qual Dominique Julia, partindo do período moderno e contemporâneo (séculos XVI e XIX), analisa os conteúdos ensinados, as normas e finalidades da escola que regiam as práticas escolares de ensino. Seu intento é mostrar que “a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (2001, p. 9).

Com outras palavras, Candau nos auxilia explicando que a cultura escolar possui caráter homogeneizador e dinâmica cristalizada que serve de referência para a cultura da escola na proporção que dificulta a incorporação dos avanços no processo de desconstrução/construção do conhecimento e da visibilidade das relações de conflito. Assim, se torna importante evidenciar a forma como Candau concebe a cultura escolar como “(...) padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos (...)” (2008, p. 53). Por outro lado, na visão da autora, existe certa inércia na cultura da escola que emperra sua capacidade de interligação e valorização de outras culturas que estão presentes no ambiente escolar. Ela segue essa visão afirmando que “mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar certo “congelamento” da cultura da escola (...)” (Ibid., p. 54). Corroborando, Forquin assinala que “a escola não é inimiga da verdadeira novidade, mas não partilha da obsessão pelo atual, do gosto pelo efêmero e do culto das aparências” (1993, p. 170).

Por entre esses esclarecimentos e críticas, considera-se para este estudo evidenciar o ambiente escolar como o lugar em que a cultura escolar e a cultura da escola interagem. Com

---

<sup>4</sup> Note que os autores enfatizam componentes diferenciados ao se referirem à cultura escolar/cultura da escola.

essa visão, Candau nos mostra a importância e a necessidade de se aprofundar na rede de relações que permeiam a cultura da escola e a cultura escolar:

[...] Penetrar nesta rede de relações entre a cultura escolar, cultura da escola, culturas sociais de referência, seus pontos de encontro, ruptura e conflito é fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação (2008, p. 68).

Assim, no intuito de promover uma prática social que respeite as tensões e os conflitos das diferentes culturas, questões antropológicas, sociológicas e educacionais, os autores citados enfocam a necessidade da valorização das relações culturais. O fato é que a cultura está presente no ambiente escolar e precisa ser também enfocada de modo a não reduzir a identidade social do indivíduo, a não privar o direito de reconhecimento cultural e desenvolvimento intelectual. Para que isso ocorra considera-se que no campo escolar, tratar a diferença como uma riqueza da heterogeneidade cultural e não como barreira que força a compartimentação do currículo, segregação de culturas ou classe social pode se tornar uma saída.

Nessa particular interpretação social, a educação se desenvolve a partir de diferentes configurações, de forma mais heterogênea e plural do que a descrevem na realidade. Ao nos aproximarmos dessa concepção se crê que ações que levam a legitimar a visão monocultural da escola deve ser questionada. Segundo Candau, “a pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida” (2008, p. 13). A autora revela ainda que “as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa etc., dos seus sujeitos e atores” (Ibid., p. 14). Assim, entende-se que esta concepção oportuniza a efetivação da escola como um lugar “de construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo” (Ibid., 2008, p. 15).

No contexto escolar a importância do reconhecimento da existência de diversas culturas deve estar associada à prática do respeito à cultura do aluno, de sua família, da sociedade na qual a escola se encontra inserida, mas também a cultura do professor. Assim, na

ciência de que diferentes culturas ocupam o ambiente escolar, a aceitação como base para que ocorra a sustentação de ambientes salubres ao ensino e de aprendizagem se torna fundamental.

Conflitos<sup>5</sup> culturais, práticas ou relações de poder interferem na cultura da escola, na cultura escolar, na valorização da cultura docente, porém estudar essas culturas ao mesmo tempo amplia o campo de investigação de maneira tal que coloca em risco o alcance dos objetivos propostos. Afastando-se dessa possibilidade, se utiliza as peculiaridades a cultura da escola como recorte para a análise de possíveis correlações entre relações de poder e o adoecimento de professores.

## **2.1- A educação e o conflito do reconhecimento do ser professor**

Para um melhor entendimento de nossos objetivos, temos que distinguir alguns conceitos que, frequentemente, surgem de forma embaralhada quando se trata do espaço escolar como espaço de cultura. Na instituição escolar se encontra a cultura da escola, cultura escolar, ou seja, uma pluralidade cultural que exerce suas territorialidades de maneira peculiar e dinâmica. Assim um dos maiores desafios da escola está também no campo do enfrentamento oriundo das relações de poder frente à diferença e à diversidade cultural.

Nesta condição, a escola pode ser analisada por diferentes ângulos, porém, enfocando os processos de dominação, *habitus*, relações de poder este estudo é beneficiado no instante em que os associa à cultura da escola e ao comportamento dos indivíduos. Para tal, em um primeiro momento, é pertinente ressaltar que a escola consiste em tradições culturais e que estas são objetos de seleção e interpretação nos diferentes níveis escolares. Nessa perspectiva concebe-se a importância de se enfatizar objetivos básicos de dominação que se concretizam na vertente dos aspectos das relações de poder e do conflito para qualquer grupo social, pois, “os professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicados nas próprias relações sobre as quais (e no interior das quais) eles agem” (DEACON e PARKER, 2002, p. 106).

---

<sup>5</sup> “[...] um modelo de conflito que começa pelos sentimentos de injustiça é aquele que atribui o surgimento e o curso das lutas sociais às experiências morais que os grupos sociais fazem perante a denegação do reconhecimento jurídico ou social” (HONNETH, 2009, p. 261).

Mesmo nesta percepção quando se está fazendo apenas uma distinção analítica, se torna importante ressaltar a existência de muitos conflitos envolvendo a questão da paridade de *status*: a questão das habilidades e competências de certos grupos culturais serem ou não reconhecidos na sociedade, lutas para se conseguir reconhecimento no trabalho e na família são apenas alguns exemplos dentre inúmeros conflitos sociais.

Nas instituições escolares o cotidiano de trabalho é composto por atores em contínua inter-relação estabelecida entre os atores; existem pensamentos antagônicos e este fato constitui a necessidade da concepção de que há na sociedade práticas ou relações de poder. Não se pode imaginar uma sociedade totalmente harmoniosa e sem nenhuma espécie de conflito. Os confrontos no ambiente de trabalho se tornam importantes na medida em que sinalizam falhas que podem causar situações de desvalorização<sup>6</sup> do indivíduo e que precisam ser reavaliadas e devidamente corrigidas. O anseio de ser respeitado como cidadão igual no grupo de trabalho a que se pertence pode levar o indivíduo a exteriorizar de diferentes maneiras o desejo de reconhecimento e a necessidade de sua satisfação física, moral e social denegado por membro do seu grupo social.

Detentora de um mundo social composto de aspectos simbólicos, ritmos, ritos, regulações, linguagens e gestão própria, a cultura da escola se torna significativa para a percepção da diversidade cultural, da aceitação, da valorização e do respeito. Percebe-se que na escola existem barreiras para se trabalhar a complexidade cultural numa perspectiva de valorização da diversidade como fonte de aprendizagem. Concebe-se que no reconhecimento<sup>7</sup> da diferença e da diversidade atinge-se um avanço significativo para educação na medida em que os atores internos e externos à escola conseguem visualizar a importância de uma cultura não se sobrepor a outra, mas proporciona a interação dos saberes culturais, processos de identificação, fortalecimento da identidade cultural.

É necessário enfatizar que para que ocorra o reconhecimento dos conhecimentos dos grupos culturais se torna pertinente que proporcionar maiores oportunidades de inter-relação e

<sup>6</sup> [...] A degradação de determinados padrões de autorrealização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo que caberia um significado positivo no interior de uma comunidade; por isso a desvalorização social, de maneira típica, uma perda da autoestima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características (HONNETH, 2009, p. 217 -218).

<sup>7</sup> [...] Em nossa linguagem cotidiana está inscrito ainda, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento, (...); pois, na autodescrição dos que se veem maltratados por outros, desempenham até hoje um papel dominante de categorias morais que, como as de “ofensa” ou de “rebaixamento”, se referem a formas de desrespeito, ou seja, as formas de reconhecimento recusado. Conceitos negativos dessa espécie designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque ela estorva os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes infligem danos; pelo contrário, visa-se aquele aspecto de comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva. (HONNETH, 2009, p.213).



a fim de que se tenha efetivo reconhecimento dos saberes dos grupos culturais e se torne mais fluido o diálogo entre os saberes de seus atores. Visualizando a importância deste fato se alarga a chance de se perceber a luta pelo reconhecimento do professor, a luta<sup>8</sup> pela valorização profissional, a aceitação no ambiente de trabalho e que o direito de respeito à cultura persiste no jogo de relações de poder.

Não se pode negar que em dias já previsto no calendário escolar a escola ocorre ações para que se reconheça a importância de determinados fatos históricos/culturais e a existência de diferentes grupos culturais na escola, mas diálogo com os saberes desses grupos e o exercício do respeito as diferenças precisa deixar de ocorrer apenas de maneira programada. É no reconhecimento da multiplicidade do conhecimento que se pressupõe a complementaridade do saber e se busca a transdisciplinaridade.

Diante do arcabouço teórico apresentado, outro fato que se destaca por meio de tudo que foi dito pelos teóricos nesse capítulo é que existe na instituição escolar uma fina, mas considerável distinção entre cultura da escola e cultura escolar. Nessa percepção se capta a cultura docente, a cultura do aluno, a cultura da escola e a cultura escolar como sendo elementos culturais que denotam aspecto dinâmico e contínuo no espaço escolar. Esta constatação é concebida neste trabalho como significativa; contudo, se parte desta percepção teórica para discorrer na discussão do papel que consiste a cultura da escola nas relações de poder.

Das discussões transcritas no texto contata-se as relações de poder não só entre professor/aluno, mas também na hierarquia do trabalho na escola. A esta realidade deve-se tomar o cuidado para não visualizar as relações de poder só partindo dos que ocupam cargos de chefia sobre os que não ocupam. Na visão de Foucault as relações de poder estão presentes em todas as instâncias de um aparato (em nosso caso, a instituição “escola”). Elas contribuem, como uma espécie de distorção, para alterar a presença da cultura da escola como um elemento humanizador. Para Foucault, a rede que compõe as relações de poder produz “algo” de forma distinta que mostra o discurso pedagógico. Isso não significa que não se possa haver resistência no ambiente escolar. Nossa pesquisa sobre o adoecimento levou em consideração a visão e a versão do professor aposentado acerca da cultura da escola, as relações de poder na perspectiva de que os efeitos de poder e resistência possam se expressar de várias formas.

---

<sup>8</sup> [...] Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder. (...) E se designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não que ainda não tenha tido consciência disso, mas falar a esse respeito – forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez., designar alvo - é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder (FOUCAULT, 2016, 139).

Trazendo à investigação a visão de importantes teóricos sobre as relações de poder e interiorização do *habitus* no âmbito escolar, o próximo capítulo visualiza a cultura da escola, a administração escolar, a Síndrome de *Burnout* e a história do lugar a partir da perspectiva dos processos de dominação.

### 3. INSTITUIÇÃO ESCOLAR E RELAÇÕES DE PODER

Já se sabe que os objetivos e metas da educação, no interior da perspectiva de sua inserção na vida social, se modificam ao longo do tempo e do espaço através das transformações sociais em diferentes contextos. Cada sociedade, ao longo dos séculos, institui um sistema educacional no propósito de atender as finalidades sociais determinadas. Sendo assim, refletindo a própria instituição da sociedade, entende-se que no sistema educacional as transformações dos processos educativos ocorrem de maneira intencional, formalizada que, de certo modo, canalizam a ideia da existência de uma monocultura na escola, tendendo assim a fustigar o fato de que “o respeito às culturas não é possível a não ser que não se esteja encerrado em nenhuma, isto é, se se é capaz de um pensamento verdadeiramente ‘transcultural’ ” (FORQUIN, 1993, p. 141).

Nessa ótica, Candau norteia o raciocínio afirmando:

[...] É posta muita ênfase na problemática do saber escolar e no saber docente, que são componentes da cultura escolar, mas, por exemplo, trabalha-se pouco a cultura da escola, isto é, outros elementos que não só o cognitivo, que faz parte do dia a dia da escola, seus ritos, símbolos, etc., presentes também na profissão docente. Igualmente não têm incorporado a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica (2011, p. 66).

Partindo dessa assertiva, concebe-se que na escola existem práticas simbólicas, institucionais, organizacionais e didáticas distintas. As práticas institucionais se diferenciam das práticas organizacionais por atender ao funcionamento do sistema escolar. Assim sendo, as práticas organizacionais referem-se ao funcionamento da escola (organização de divisão de tempo e espaço, critérios, formas de trabalho, etc.), já as práticas didáticas delimitam-se a responsabilidade do professor (SACRISTAN, 1999, p. 77).

Sobre práticas simbólicas, Castoriadis aponta que “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico” nessa mesma premissa conclui ser impossível excluir uma instituição do simbólico pelo simples fato de que “(...) constituem cada qual uma rede simbólica” (1982, p. 142). Todavia, o autor pondera sua conclusiva

alertando que “não podemos também compreender as instituições simplesmente como rede simbólica” (Ibid., p. 165). E assim infere:

[...] nada permite determinar a priori a fronteira do simbólico, o ponto a partir do qual o simbólico invade o funcional. Não podemos fixar nem o grau geral de simbolização, variável segundo as culturas, nem os fatores que fazem com que a simbolização se exerça com uma intensidade particular sobre a qual tal aspecto da vida da sociedade considerada. (Ibid., 150).

A concepção do autor nos permite pensar as representações simbólicas como aspecto importante a ser considerado ao se tratar de uma instituição escolar, porém, os mesmos não se apresentam especificamente idênticos em cada escola. Cada escola constitui um tipo estrito e diferenciado que de maneira nenhuma pode ser simplificada a ponto de ser imaginada ou comparada a um modelo de indústria: “a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (NÓVOA, 1992, p. 16). Ainda sobre esta questão se faz importante a seguinte percepção:

[...] As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não se reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu* (Idem).

Partindo dessa concepção é possível se entender que nas interações que ocorrem na escola, uma gama de elementos interagem nas territorialidades associadas ao jogo de relações de poder e dominação, isto é, na ideia de posse ou *habitus*. Assim sendo, se torna importante observar atentamente a seguinte afirmação:

[...] as diferentes especificações históricas da função própria de produção de disposições duráveis e transferíveis (*habitus*) que cabe a todo sistema de ensino, só adquirem todo seu sentido quando são relacionados com os diferentes tipos de estrutura do sistema das funções, eles mesmos

inseparáveis dos diferentes estados de relação de força entre os grupos ou classes pelos quais e para os quais se realizam essas funções (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 210).

Assim sendo, percebe-se que se insere como ponto importante ao que se discute a questão das dimensões estruturais da escola. Explicando sobre as estruturas da escola, concebe-se o entendimento de que a estrutura física refere-se a “dimensão da escola, recursos materiais, números de turmas, edifício escolar, organização dos espaços”, a estrutura administrativa da escola trata-se da “gestão, controle, quadro de professores, pessoal auxiliar, participação comunitária, etc.” e a estrutura social da escola dirige-se “a relação entre aluno, professores e demais funcionários, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nessa perspectiva, por expressar aspectos presentes na cultura da escola, ao se centrar atenção ao enfoque da estrutura social, é importante ressaltar a possibilidade de sistematização de alguns elementos da cultura organizacional de uma instituição escolar em duas zonas distintas: zona de visibilidade, onde ocorrem as “manifestações verbais e conceituais (fins e objetivos, currículo, linguagem metáforas, etc.), manifestações visuais e simbólicas (arquitetura e equipamentos, artefatos e logotipos, lemas e divisas, uniformes, imagem exterior, etc.), manifestações comportamentais (rituais, cerimônias, normas e regulamentos, procedimentos operacionais, ensino e aprendizagem)” e zona de invisibilidade, onde se abrange “bases conceituais e pressupostos invisíveis (valores, crenças e ideologias)” (Ibid., p.30).

Para além do que já foi dito, é preciso ressaltar que há outros aspectos que servem de barreira ao exercício pleno da autonomia da escola em termos de gestão e na efetivação de suas funções. Acerca desse entendimento, Bourdieu e Passeron corroboram:

[...] Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado de sistema de ensino econômico ou a expressão direta do sistema de valores da “sociedade global”, é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir as exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente (2014, p. 208).

Assim sendo, impera a ideia de que se faz necessário se ter mais esclarecida as bases que consistem a conceituação de uma instituição. Não basta saber que “o conceito de instituição refere-se ao padrão de controle estabelecido pela sociedade e incorporado pelo indivíduo no processo de socialização” (SILVA, 2009, p. 89). Importa perceber também que as ações que se desenvolvem nas instituições escolares são atravessadas “pela tradição cultural, em especial, pelas relações pessoais, pela hierarquia e pelo clientismo político, capazes de definir os tipos de relação de poder e definir os comportamentos dos agentes escolares” (Ibid., p.15).

Em outra visão, Brunet afirma que “o ser humano age constantemente de acordo com o seu ambiente, construindo um repertório de base que lhe permite equilibrar os seus comportamentos” (1992, p. 132). Nessa análise, dependendo da forma como ocorrem as inter-relações, a autora deixa claro que há um aumento estratégico no agir dos indivíduos ratificando que “numa instituição autoritária, onde a iniciativa individual é vista com suspeição, há a tendência para adotar comportamentos passivos que evitem eventuais repreensões” (Idem). Esta percepção nos leva a perceber *habitus*, conflitos oriundos dos processos de dominação e relações de poder que marcam intrinsecamente o ambiente relacional da escola. Contudo, importa evidenciar também que mesmo sendo uma organização formal, submetida a uma condicionada normatização hierárquica no refletir e produzir seus saberes, na escola há indivíduos capazes de pensamentos autônomos frente às normatizações formais (SACRISTAN, 1999, p. 60).

Nessa ideia, torna-se importante o entendimento de que uma “a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais” (SACRISTÁN, 1999, p. 71). Nesse sentido, ressalta-se que “(...) a escola tem seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime produção e gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). Porém, se faz necessário sublinhar também que Candau quando, citando Forquin, menciona que “outro elemento constitutivo da cultura escolar é a interiorização” e acrescentando explica que “trata de saber de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou *habitus*” (2011, p. 245).

Embora se direcione este estudo para análise da cultura da escola e relações de poder, se percebe que saber como a cultura da escola perpetua sua maneira própria de regulação e transgressão, seu regime de produção, gestão de símbolos, ritmos e como cultura escolar utiliza a interiorização (a forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de

esquemas operatórios ou *habitus*) se torna uma inquietação relevante junto ao objeto de análise.

Refletindo sobre *habitus*, Silva (2009) interpretando Bourdieu (1996) enfoca que “os agentes têm comportamentos, atitudes e inclinações correspondentes ao agrupamento social do qual fazem parte, ou seja, os agentes agem em conformidade com um *habitus* adquirido no espaço social” (p. 33). Assim, o sistema de representação, de crença, a forma como se pensa ou se age no mundo são frutos das disposições duradouras que se recebe no processo de socialização que consistem o conceito de *habitus*.

Em outra perspectiva, sobre as funções do *habitus*, Bourdieu (2008) afirma: “(...) uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (p. 21). Com outros termos este autor reforça: “O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (Ibid., p.21, 22). Argumentando dentro dessa concepção, e trazendo para a cultura da escola Candau ressalta:

[...] chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, as organizações do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais, etc. (2008, p. 68).

Apesar da complexidade do assunto, Silva afirma que “é impossível compreender os processos de dominação na sociedade apenas pela consideração da atuação dos campos perpassados pelos fundamentos culturais” (2009, p.134). Isto porque este autor considera ser “necessário identificar também as disposições incorporadas pelos agentes responsáveis pelos nexos constitutivos capazes de sedimentar e naturalizar esses mecanismos de controle” (Idem). Ancorados a esta perspectiva, para além dos aspectos culturais da escola, concebe-se a importância de se visualizar a atuação do Estado nos processos de dominação na escola. Paro assegura “(...) escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social...” (2008, p.10). Nesse raciocínio, faz-se interessante notar que na concepção de Bourdieu, a criação do Estado “é acompanhada pela construção de uma espécie de um transcendental histórico comum,

imane a todos os seus ‘sujeitos’” (2008, p.116). E, seguindo seu raciocínio, o autor ainda esclarece:

[...] Através do enquadramento que impõe as práticas, o Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação. E cria, assim, as condições de uma espécie de orquestração imediata de *habitus* que é, ela própria, o fundamento de uma espécie de consenso sobre esse conjunto de evidências compartilhadas, constitutivas do senso comum (Idem).

Compreender que o *habitus* pode ser entendido como uma forma de reprodução individualizada na medida em que se revela pelo anseio de influenciar as ações dos agentes de maneira a levá-los à interiorização do pensar e do agir do sistema dominante, é pertinente mencionar que “é no domínio da produção simbólica que particularmente se faz sentir a influência do Estado: as administrações públicas e seus representantes são grandes produtores de ‘problemas sociais’” (BOURDIEU, 2008, p. 95). Dentro desse raciocínio o autor comenta:

[...] A dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes ("a classe dominante") investidos de poderes de coerção, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela estrutura do campo através do qual se exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros (2008, p. 52).

Neste momento a concepção de dominação de Bourdieu se aproxima da concepção de Foucault quando este afirma “por dominação não entendo o fato de uma dominação global de um sobre outros, ou de um grupo sobre outro, mas múltiplas formas de dominação (...)” (2016, p. 281, 282). Contudo, ressalta-se que para Foucault “o poder é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” e que este afirma que “rigorosamente falando o poder não existe; existem práticas ou relações de poder” (Ibid., p. 12 e 17). Na visão de Foucault, as “relações de poder não se passam fundamentalmente nem no nível do direito nem no da violência” (Ibid., p. 19) não são unicamente repressivas. Assim sendo, Foucault percebe o poder como sendo uma rede e assim explica:



[...] Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. Pois o seu objetivo básico não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contrapoder, isto é, torna os homens dóceis politicamente (2016, p. 20).

Complementando o raciocínio exposto por Foucault na citação acima e, ao mesmo tempo, trazendo para o campo da educação, Machado ressalta:

[na escola] várias das atividades planejadas pelo professor não podem ser realizadas não em função de “deficiências” suas, mas em função de impedimentos externos, que ele não pode controlar. Tudo isso se configura como fonte de decepção e de insatisfação para o sujeito, o que se agrava com as dificuldades que o professor encontra para operacionalizar prescrições vagas e com os conflitos vivenciados para harmonizar as prescrições com as suas convicções pessoais (2009, p. 26).

Nessa ótica, este estudo empreende a análise da história de vida dos professores, pois se constitui em uma nova oportunidade de visualização no desenvolvimento da carreira do professor e ao mesmo tempo “uma maneira que deverá orientar as relações de poder subjacentes às vidas dos professores” (GOORDSON, 2007, p. 75). Neste ínterim, somando-se a esta argumentação Huberman corrobora:

[...] O conceito de “carreira” apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológico e sociológico. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (2007, p. 38).

Seguindo o raciocínio, se concebe o fato de que no processo de ascensão de uma carreira profissional, na hierarquia das posições de poder, existe uma tendência da respectiva mudança da percepção de mundo, de posição social e do discurso. Ou seja, conforme o aumento de poder no ambiente de trabalho existe a probabilidade de os atores mudarem suas inter-relações, sua posição nas relações de poder e sua visão sobre a problemática da educação da escola e educação escolar. Assim sendo, ancorados neste arcabouço teórico e na perspectiva ouvir a versão e visão acerca do relacionamento, *habitus*, processos de dominação da cultura da escola e relações de poder se abre espaço para novas aprendizagens.

### **3.1- A Administração da escola no Brasil**

Associada a discussão de relações de poder e cultura da escola, se percebe como é importante a inclusão do que se vislumbra sobre a administração das unidades educativas. Os estudos sobre a administração escolar no Brasil não são recentes; então optou-se por iniciar este texto apresentando uma breve contextualização da administração escolar partindo dos fatos históricos da administração dando ênfase nas especificidades e influências neoliberais na administração da escola e na educação brasileira. Essa opção se justifica pela crença que elementos que norteiam a cultura da escola podem ser compreendidos se tomados os fatos históricos que orientaram e ainda orientam sua construção/desconstrução. Sobre os aspectos de construção do discurso na educação, Deacon e Parker afirmam:

A educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVII, tem assumido uma variedade de formas: religiosa, tradicional; liberal; centrada-na-criança; comportamentalista, socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação de problemas; educação para libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica. Ironicamente, entretanto, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Em obediência a essa fé, os discursos educacionais supõe sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta (2002, p. 98).

Sobre esses discursos, se faz necessário enfatizar a importância de se refletir a visão meramente instrumental e técnica da educação nos moldes neoliberais<sup>9</sup> partindo a princípio de que “ (...) o discurso neoliberal esconde é a natureza essencialmente política da configuração educacional existente” (SILVA, 2007, p. 19). Nesse ponto, o conhecimento sobre os aspectos históricos da educação brasileira oportuniza reflexões enriquecedoras à análise da cultura da escola. Visualizando as relações de poder como um elemento para o estudo é pertinente nos ater ao fato de que “(...) o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo” (NÓVOA, 1999, p. 20).

Cabe ressaltar que “em síntese, pode-se afirmar que para o neoliberalismo é essencial manter um Estado forte no controle do dinheiro, mas fraco e pouco presente nos gastos sociais e nas intervenções econômicas” (CANDAUI; SACAVINO, 2011, p. 280). Dessa maneira, se torna pertinente colocar em destaque também o fator de que “o mercado opera sobre a base da competitividade, o poder do mais forte e a permanência do mais apto de acordo com suas regras” (Ibid., p. 282). Sobre esse contexto Frigotto afirma:

[...] ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo (2001, p. 24).

Corroborando, Silva afirma que “o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado” (2007, p. 26) e sobre a educação aponta que “as possibilidades de construir uma educação pública como espaço público para discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes” (Idem).

---

<sup>9</sup> [...] Ao longo da última década, as questões levantadas pelos debates sobre a modernidade e a pós-modernidade- no contexto de devastadoras proclamações das metanarrativas e a morte do sujeito, da difusão da cultura ocidental globalizadora e de amplas mudanças sociais- começaram a infiltrar o campo da educação. (DEACON; PARKER , 2002, p. 97).

Vinculada a esta visão estão as privatizações das universidades e órgãos públicos, ênfase no ensino fundamental e sua municipalização, não aceitação da intervenção estatal no gerenciamento do processo educação, estímulo à competitividade por intermédio das avaliações de desempenhos em todas as esferas da educação são fortes marcas da implantação das ideias neoliberalistas<sup>10</sup>. Ou seja, sob a perspectiva neoliberal se busca desenhar um perfil de comportamento social. Contudo Loureiro alerta:

As ações do Banco Mundial, principalmente no que tange às políticas sociais e educacionais, devem ser analisadas a partir da totalidade dos fatores que as englobam. É necessário compreender politicamente a estrutura em que as diretrizes se inserem e a quem elas, de fato, beneficiam. As políticas educacionais inspiradas nas recomendações do Banco Mundial e divulgadas a partir de uma aparência democrática podem ocultar forte essência antissocial (2010, p. 21).

Diante desse quadro, importa ressaltar que “evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ocupe aí um lugar privilegiado...” (SILVA, 2007, p. 13). Levando a premissa em consideração é preciso se atentar ao alerta de que na visão neoliberal “a educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder” (FRIGOTTO, 2007, p. 66).

---

<sup>10</sup> (...) entende-se que a política educacional brasileira inspirada nas recomendações neoliberais, sustentadas pelo Banco Mundial, vem modificando a ideologia educacional e a produção do conhecimento vem sendo reduzida a produção de mão de obra para o mercado capitalista. A nova conjuntura internacional, que se criou após o fim do chamado “socialismo real” (a derrocada da URSS em 1991), impôs uma política de submissão do Brasil aos ditames das agências multilaterais do sistema capitalista mundial, como o FMI, o BIRD e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que agravou ainda mais o quadro educacional brasileiro. Assim se as políticas democratizantes da educação, que ocorreram ainda no contexto da ditadura militar, eram definidas pela correlação de forças internas que se estabelecia entre as tendências progressistas e conservadoras, o mesmo não se deu com as políticas educacionais que foram adotadas durante a década de 1990. A partir de então, essas políticas ficaram condicionadas pela dependência financeira que o Brasil mantinha em relação ao capital financeiro internacional. Ou seja, o Brasil perdeu autonomia no processo de definição das políticas educacionais concernentes à escola pública, pois os empréstimos solicitados pelos governos brasileiros durante os anos 1990, particularmente ao FMI, condicionaram como contrapartida a adoção de políticas educacionais que se traduziram mais na regularização do fluxo existente entre idade do aluno e a série que deveria cursar que na efetiva qualidade de ensino ministrado na escola pública (por exemplo, por meio dos ciclos e da progressão continuada). Os resultados mais evidentes foram constatados mediante as próprias avaliações instituídas pelos governos (o Federal e os Estaduais), isto é, grande contingente de alunos que concluem a 8ª série do ensino fundamental [hoje denominado, nono ano] não possui domínio da língua vernácula tanto escrita quanto falada (FERREIRA 2010, p.109,110).

As constantes reformas educacionais, fomentadas pela globalização e pelas mudanças no cenário mundial impulsionaram o país para busca do desenvolvimento econômico e social por intermédio da implantação neoliberal de políticas públicas que visam fixar a ideia de melhor caminho para a melhora na qualidade de ensino. Contudo, sobre qualidade no campo educacional se necessita atenção no que os discursos encobrem, pois, segundo Gentili:

[...] Nos âmbitos pedagógicos, “qualidade” nem sempre tem tido o mesmo significado, nem seu controle feito referência aos mesmos processos. Desta forma, os diferentes paradigmas de avaliação didática e as divergentes modalidades históricas de organização curricular; as teorias (dominantes ou não) acerca do trabalho dos professores; os estudos econômicos que, em suas mais variadas formas, abordam a problemática educacional, etc. sempre têm pressuposto um tipo específico de ideal de rendimento e – com ele – uma concepção - explícita ou implícita – de qualidade (2007, p. 154, 155).

Sobre esse intento para a melhoria na qualidade de ensino, Paro chama atenção para o fato de que “administrar uma escola não se reduz à aplicação de métodos e técnicas importados, muitas vezes, de empresas que nada tem a ver com objetivos educacionais” (2008, p. 7). Nessa ótica, se torna importante ressaltar a visão de Silva na medida em que este afirma:

A histórica tradição centralizadora dos grupos burocráticos e políticos institui um conjunto de decisões à revelia daqueles que vivenciam o cotidiano escolar. Essa prática reforça a separação estratégica entre os que elaboram as políticas educacionais em conformidade com os interesses políticos em jogo e os que executam essas decisões no ambiente escolar. Evidentemente, essa distinção entre colaboradores e executores tende a criar um conjunto de conflitos no interior do sistema, costumando as divergências ser resolvidas com mais atitudes autoritárias e coercitiva, cujo o objetivo é implementar as políticas a qualquer custo. O resultado dessa prática é, pela ausência de discussão, a manutenção das relações e da estrutura inalteradas (2009, p. 217).

Partindo desta visão, cabe ressaltar que nas fases históricas da administração, houve o surgimento de estilos e modelos de gestão para compreendermos de forma mais clara as peculiaridades que envolvem as atitudes e habilidades de comando de uma empresa pública

ou privada. Nessa perspectiva, considera-se que “para se compreender a intensidade da autonomia existente na instituição escolar brasileira, é fundamental recuperar alguns elementos culturais e históricos que interferiram na formação e consolidação da educação nacional” (SILVA, 2009, p. 96).

Dentro desse raciocínio, ressalta-se o contexto neoliberal e se menciona políticas públicas educacionais tomando como recorte o período de 1990, anos que marcaram transformações profundas na economia brasileira. Nesse sentido, importa lembrar que nesta década ocorria a vitória eleitoral de Fernando Collor de Mello em 1989, primeiro presidente eleito após o regime militar, o país incorporava uma agenda de ajustes econômicos que trazia em seu bojo a abertura comercial e as privatizações:

[...] Por conseguinte, todos os empréstimos financeiros feitos pelos países latino-americanos ficavam condicionados às imposições determinadas pelo “Consenso de Washington”. No Brasil, os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) foram os responsáveis pela implantação das diretrizes neoliberais determinadas em Washington (FERREIRA, 2010, p.108).

A abertura econômica, iniciada de forma atabalhoada com a queda abrupta das tarifas de importação para uma grande diversidade de produtos industriais, trouxe consigo o incremento do discurso da competitividade (agora em níveis internacionais), precipitando a entrada da fechada economia brasileira na circulação da rede global. Isso fez com que, forçosamente, fossem expandidos os processos de reestruturação produtiva: fechamento de fábricas, renovação tecnológica, terceirização, subcontratação, reorganização dos processos produtivos, enxugamento de quadros, entre outros, traduziram os ajustes. Neste contexto, Ferreira ressalta:

A reforma do Estado brasileiro, principalmente em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, em particular a educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do ensino superior, enquanto na escola pública o ensino ficou ainda mais ineficiente (2010, p.108).

Neste cenário, em todos os casos, os esforços se concentrariam primordialmente na racionalização de custos. Tais processos de reestruturação ocorreram concomitantemente a uma conjuntura recessiva, que se aprofundava, e a uma avalanche de medidas liberais concretizadas nos programas de privatização e no abandono das políticas públicas voltadas para a expansão da demanda, com acento no controle da moeda e da inflação, via elevação da taxa de juros e no avanço de projetos de desregulamentação econômica e flexibilização institucional do mercado de trabalho. Sob esta ótica, Gohn acrescenta:

Destaca-se ainda que, na década os processos de globalização econômica e as reformas políticas neoliberais desmantelaram boa parte da capacidade de o Estado controlar, via políticas educacionais reguladoras, problemas educacionais, assim como problemas socioeconômicos, desemprego, pobreza etc. Esse fato abriu espaço para que as organizações da sociedade civil, ONGs, movimentos sociais e ambientais ganhassem espaços de poder como estruturas não governamentais não-formais, no lugar de um instituinte ausente, o Estado (2007, p. 36).

Nesse quadro, é preciso se colocar ênfase no fato de nesse contexto histórico brasileiro, “vinculados à tese da globalização, os ‘pacotes educacionais’, emanados do centro para a periferia do sistema capitalista, subtraíram a autonomia que o país tinha de estruturar suas próprias políticas educacionais” (FERREIRA, 2010, p. 109).

Dentro desse raciocínio, faz-se propícia uma análise no contexto da Segunda Revolução Industrial,<sup>11</sup> as teorias da administração no propósito de reflexão sobre a gestão administrativa da escola. Nesse sentido, se torna pertinente que estudiosos nos afirmam que os primeiros administradores não eram cientistas ou filósofos e nem procuravam atender a teorias sofisticadas. Eles, em termos reais, eram pessoas práticas que procuravam resolução para os desafios do cotidiano.

---

<sup>11</sup> [...] No Brasil da revolução burguesa tardia e periférica, a educação/instrução foi concebida por meio de políticas estatais que separaram essas duas dimensões do processo formativo do ser humano, pelos seguintes condicionamentos históricos que se complementavam: a) a transição da condição econômica agrícola para a sociedade urbano-industrial foi conduzida não por uma burguesia que tivesse processado a acumulação primitiva do capital, mas sim por uma fração da própria aristocracia agrária de origem escravocrata; e b) a lógica do desenvolvimento industrial brasileiro deu-se por meio da associação e da dependência científica e tecnológica em relação aos países centrais do sistema capitalista mundial, principalmente dos Estados Unidos. Ou seja, o Brasil importou toda a base científica e técnica que permitiu, num primeiro momento, a montagem da chamada indústria pesada (siderurgia, hidrelétrica e fábricas de caminhões e tratores, por exemplo) e, depois, a indústria leve a partir da década de 1950 (notadamente a indústria automobilística e de bens de consumo). (FERREIRA, 2010, p. 111).

Desse modo, essas “pessoas práticas” foram construindo, à sua maneira, sob os desafios enfrentados em suas organizações em momentos históricos diferenciados da economia, o que se denomina hoje de modelos de gestão estrutural. No entanto, não deixaram de receber e incluir em suas propostas a influência dos principais eruditos de sua época como René Descartes, Francis Bacon e Isaac Newton. Assim sendo, uma breve análise na influência histórica das teorias desses eruditos auxilia a compreensão dos estilos de gestão que se percebe no meio educacional. Nesse sentido, destaca Knapik (2006):

Uma visão (paradigma) Mecanicista ou Reducionista – impulsionada por Taylor e Fayol<sup>12</sup>- ainda se encontra em muitas organizações e, mesmo ultrapassada e decadente, considera, entre outros aspectos, a empresa como máquina e as pessoas como engrenagens. Assim, só a diretoria e a alta gerência devem conhecer as estratégias e as metas da empresa, pois delegar implica poder (2006, p.18).

O modelo de gestão, seguindo a visão citada pela autora acima, se engaja numa teoria administrativa voltada para dirigir pessoas, controlar suas tarefas para garantir resultados usando métodos de persuasão, recompensa e punição. O trabalhador é visto como um ser passivo e, nesse caso, Paro enfatiza:

A eficiência da empresa capitalista é medida, pois, pela capacidade que esta tem de levar os trabalhadores a produzir um excedente do qual ela se apropria e que constitui o seu lucro, não havendo nenhuma incompatibilidade entre a busca dessa meta e a utilização de meios dominadores para consegui-la, já que seus objetivos são, em última instância, de dominação. Diante disso, impõe-se a constatação de que os objetivos da educação não são apenas diferentes dos da empresa capitalista, mas *antagônicos* a eles (2008, p.110, 111).

É interessante ressaltar que Knapik mostra que a visão holística representa novos paradigmas diante dos novos modelos de gestão, um sistema de cooperação, dinamismo. Esclarecendo um pouco mais sobre a visão holística a referida autora nos diz:

---

<sup>12</sup> [...] Pode-se dizer que Fayol criou a primeira abordagem racional sobre a organização de empresas. Foi também o primeiro na valorização do papel do gerenciamento, defendendo que as técnicas gerenciais são necessárias para a direção dos mais variados empreendimentos- grande ou pequenos, industriais, comerciais, políticos e religiosos, entre outros (FERREIRA, 2006, p. 61).



[...] A visão holística ajuda a perceber, com clareza, aspectos sutis das organizações, tais como a motivação dos colaboradores, a transparência e a clareza das metas, o foco no cliente, o incentivo ao espírito de equipe, o profissionalismo etc. Os aspectos materiais, como volume de produção, o faturamento e o patrimônio da empresa, são considerados relevantes, mas como consequências dessa visão mais moderna de gestão de empresas e de pessoas (2006, p. 19).

Nesta concepção, faz-se propício o entendimento de que “à escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromisso e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais” (PARO, 2008, p. 112). Nesse sentido, chama a atenção atitudes voltadas à gestão democrática moderna. Nesta perspectiva Ferreira afirma:

A valorização do diálogo, a adoção, pelos dirigentes de uma postura aberta ao aprendizado constante e a percepção da existência de determinados padrões de comportamento em qualquer grupo social são exemplos de ideias socráticas que foram incorporadas pelos estudos organizacionais da chamada abordagem humanística. Ainda que os autores dessa abordagem não o citem explicitamente, Sócrates influenciou de forma decisiva o pensamento de nossa civilização (2006, p. 42-43).

Assim, embora a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/96) em seu artigo 14 define de maneira direta a forma de gestão escolar ao afirmar que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades (...)”, se entende que o adotar ou mesmo a procura por adquirir um modelo de gestão para a gerência de uma organização tem muito a ver com o estilo comportamental de liderança da pessoa a quem está atribuída à direção principal, o líder. Nesse sentido importa destacar a afirmação de Ferreira:

[...] não existem modelos permanentes nem soluções universais quando se trata de construir um modelo de gestão. A evolução corrida ao longo do tempo nos estudos organizacionais revela a necessidade de adequação das proposições apresentadas aos diversos contextos sociais, políticos e econômicos vivenciados pelas organizações. Na base de propostas para a gestão das organizações, estão, além dos fatores circunstanciais, paradigmas e linhas de pensamento que podem ser de diferentes matrizes (2006, p. 43).

O foco primordial do gestor, e isto não apenas na área da educação, é saber utilizar de cada estilo de liderança levando em consideração o fato de “a escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um *território intermédio* de decisão no domínio educativo (...)” (NÓVOA, 1992, p. 20). Assim sendo, se faz necessário observar o que Silva ressalta:

[...] é possível afirmar que existe um determinado grau de autonomia na organização e gestão da instituição escolar e na efetivação das funções educativas. Essa autonomia, contudo, é relativa e varia de acordo com a história de uma determinada região, com a força política dos grupos dominantes no espaço social e com a tradição cultural, que pode ser mais aberta ou mais fechada a interferências (SILVA, 2009, p. 96).

Desse modo, considerando relativa autonomia da escola, se percebe que no estudo sobre os estilos de liderança há uma tendência à conclusão de que o modelo democrático é o melhor estilo ou mesmo que seria o único apropriado para uma gestão eficaz. Porém essa ideia não se concretiza na dinâmica dos conflitos em qualquer organização. Nesse sentido, é importante lembrar:

A palavra e o conceito de modelo impregnam as relações humanas e sociais que estabelecemos com outras pessoas. A existência de um modelo indica a predominância da forma sobre os desejos, intenções, motivos, funções e objetivos, os quais tendem a ficar subordinados a modelagem adotada (FERREIRA, 2006, p. 19).

Partindo dessa premissa, se encontra na destreza, ou seja, o equilíbrio de usar no seu modelo de gestão não o estilo de gestão, mas os estilos em seu momento oportuno. Nesse sentido, Ferreira acrescenta que “qualquer modelo de gestão jamais pode oferecer receita pronta aos gestores e demais membros da organização. Isso decorre da singularidade organizacional que, por vez, se alicerça no processo de construção e reconstrução de valores” (2006, p. 32). Paro afirma que “não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhes fornecer os recursos passíveis de serem administrados” (2008, p. 109).

As escolas públicas não estão no estado que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora do contexto de falta de recursos e de poder. Por isso a questão da qualidade também não pode ser formulada fora desse contexto (SILVA, 2007, p. 20).

Por outro lado, Silva destaca que “o fundamento essencial que edifica a sociedade brasileira é a hierarquização e as relações pessoais, valores atuantes no cerne da instituição escolar” (2009, p. 102). Assim, nos valores de uma instituição escolar se apresenta traços importantes da cultura da escola. Com base nessa percepção é possível constatar a importância de se ter clara a diferença entre administração de uma empresa e administração de uma escola<sup>13</sup>. Nesse sentido Paro pontua:

A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (2008, p. 07).

Nesse sentido, entende-se que mediante práticas políticas, sociais e pedagógicas a instituição escolar se torna detentora de responsabilidades e peculiaridades que importam à formação humana. Nessa visão Candau menciona que “na lógica do mercado só quem tem meios e poder pode permanecer. (...) Na medida em que essa lógica vai sendo desenvolvida e aperfeiçoada desde o ponto de vista da proposta neoliberal, torna-se mais restritiva e excludente (...)” (CANDAU; SACAVINO, 2011, p. 282)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> [...] Entretanto a unidade escolar tem sua administração a partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e peculiares à formação humana mediante práticas políticas, sociais e pedagógicas. A gestão deve ser diferenciada da administração em geral, e, particularmente, da administração empresarial (DOURADO, 2012, p. 25).

<sup>14</sup> [...] O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver o grande problema da escola pública: a qualidade do ensino que oferece para as classes populares. Em 2000, por exemplo, eram mais de 30 milhões de alunos frequentando o ensino fundamental público. Desse contingente de crianças matriculadas no ensino obrigatório público de oito anos, três milhões eram reprovadas e 27 milhões submetidas a um processo educacional miserável do ponto de vista do capital cultural clássico historicamente acumulado pela humanidade, pois o desempenho escolar em disciplinas como português e matemática indicavam o que alguns estudiosos denominam de “formação intelectual indigente”, coroando um século de reformas malsucedidas e de políticas

Nessa perspectiva é possível constatar a importância do estudo dos fatos históricos para se entender a administração escolar, isto porque “há diversas contradições nesse universo porque a força das relações pessoais e da estrutura hierárquica” e nesta realidade se “criam comportamentos autoritários na escola, mas a necessidade de disseminar uma imagem coletiva e organizada para legitimar as indicações políticas e modernizar a estrutura de dominação tende a constituir novos modelos intermediários na organização e na gestão da escola” (SILVA, 2009, p. 206). Contudo, para Paro “não há dúvida de que é preciso mudar quase tudo na forma de operar das escolas, mas a condição primeira é provê-la dos recursos materiais e financeiros necessários para isso” (2008, p. 109).

[...] Considerando os espaços possíveis de autonomia da escola, entende-se que a transformação da educação, hoje existente, deve começar pela administração das instituições educativas, o que indica a necessidade de revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo indicando que o administrativo não se dissocia do pedagógico. Reverter a lógica taylorista na escola é pensá-la na sua totalidade a partir de valores contemporâneos como flexibilidade, tolerância com as diferenças, justiça e cidadania (PEREIRA, 2007, p. 22).

Visualizando esse caminho, se faz necessário considerar outras questões que fomentam as ideias de fracasso da escola baseada em políticas neoliberais e sua influência como uma fonte para o estudo da administração escolar em termos reais, sem, contudo, deixar de apontar possibilidades que externam saídas a fatores que regulamentam a gestão administrativa de uma escola.

Embora haja uma forte presença do modelo administrativo de cunho empresarial na maioria das escolas brasileiras, é possível identificar modelos escolares que caminham numa perspectiva diferenciada e podem oferecer-nos, por meio da análise do conjunto de ações, a base para a construção de

---

educacionais ineficientes. Assim, a educação pública brasileira gerou uma situação de segregação cultural e civil da maioria absoluta das crianças brasileiras de 7 a 14 anos. Agora, porém, a exclusão das classes populares já não se realizava pela ausência da escola, uma vez que estava resolvida a questão do acesso; ela manifesta-se pela permanência na própria escola, isto é, a escola de Estado não garante a aprendizagem efetiva dos conhecimentos essenciais exigidos pelas sociedades contemporâneas (FERREIRA, 2010, p. 109).

uma nova teoria de administração escolar formulada a partir dos elementos da realidade, menos idealizadora e mais coerente com as práticas administrativas em curso (OLIVEIRA, 2013, p. 32).

Para Ferreira é importante lembrar que “essa necessidade de adequação dos modelos de gestão as características de cada situação somente foi incorporada pelas teorias administrativas nas contribuições mais recentes” (2006, p. 23). Sobre a importância dessas adequações na administração da escola, Nóvoa corroborando ressalta que “(...) as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximos dos centros de intervenções (...)” (1992, p. 17). Isto porque para que a escola alcance objetivos educacionais que atenda aos interesses das camadas trabalhadoras se faz necessário, além de uma estrutura administrativa adequada, “prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação de pais e membros da comunidade em geral nas decisões aí tomadas” (PARO, 2008, p. 103).

Quanto ao poder de decisão, assim como características de vida própria, modos próprios de regulação e de transgressão que fazem parte dos atributos da cultura da escola<sup>15</sup> no ambiente de uma instituição escolar, é importante ressaltar que na efetivação de políticas neoliberais não se leva em consideração as condições sociais locais, as culturas, a economia, etc., são aplicadas genericamente em todos os países. Sob essa ótica neoliberal, segundo Cardoso:

O Banco Mundial, portanto, determina os conteúdos dos currículos, a literatura, o aumento do tamanho da classe, tempo de instrução, tipo de alimentação dos alunos na base da merenda ou lanches, a prioridade do livro didático, independência entre textos e currículos, salários vinculados à capacidade do docente, sem levar em conta as condições pedagógicas e as necessidades locais (2009, p. 20).

Discutindo autonomia administrativa da escola, outro ponto que não pode deixar de ser mencionado está no fato de que nas instituições escolares as interrelações do cotidiano de trabalho os atores se interagem sob o comando do diretor, autoridade que exerce poder de comando na unidade escolar. Ou seja, quem imediatamente ou diretamente responde pela

---

<sup>15</sup>Ver Conceito de cultura da escola pontuado por Forquin no capítulo 1.

gestão da escola é o diretor que atualmente é denominado “gestor da unidade de ensino”. O gestor, capacitado para tal função, tem na gestão administrativa o dever de gerenciar com diligência a parte física e burocrática da escola. Paro, porém, afirma que o sistema hierárquico da educação brasileira aparenta colocar todo o poder nas mãos do diretor, mas que na verdade este convive com uma dupla contradição:

[...] Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder de autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em um mero preposto do Estado. (...) Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola (2008, p. 11).

Diante desse contexto, para que se compreenda melhor as complexas relações de dominação que ocorrem no processo educacional brasileiro, faz-se necessário conceber a ideia de que “ a análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a *outros possíveis*” (NÓVOA, 1992, p. 42). Assim sendo, retomando a discussão sobre a tendência de fusão entre a maneira como se administra uma empresa e a maneira como se administra uma escola Peters aponta:

[...] Se a empresa deve ser definida como negócio, puro e simples, então os educadores devem resistir vigorosamente a essa noção e à sua intrusão na educação. A noção de “cultura de empresa” pode ter uma série de interpretações ideológicas, algumas das quais podem ser adequadas para educação, mas outras podem ter efeitos perniciosos (2002, p. 223).

Nessa perspectiva, é importante enfatizar que “nenhum membro da comunidade educativa (alunos, professores, pais) ganha com uma escola gerida deficientemente. Por isso, podemos afirmar com uma razoável segurança: *a boa gestão é uma característica significativa das melhores escolas*” (GLATTER, 1992, p. 159). Ainda segundo este autor, “apesar do rótulo *gestão* não ser bem acolhido em educação, há provas cada vez mais evidentes de que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão de uma componente decisiva da eficácia escolar” (1992, p. 147).

Todavia, por outro ângulo, é importante lembrar que “na educação, ao se falar de sua área de saber de sua estrutura conceitual, isto ao se falar de disciplina é, de sujeição e obediência, há uma tendência a se enfraquecer e se esvaziar o conceito, assimilando-o ao controle social” (MARSHALL, 2002, p. 24). Nesse sentido, é pertinente destacar que, segundo Deacon e Parker, “as relações de poder são imanentes e não externas à educação e seus discursos; os professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber (...)” (2002, p. 106)<sup>16</sup>.

Vinculada a essa concepção, se faz necessário se ater ao fato de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos” (FOUCAULT, 2014, p. 41). Nesta concepção, se entende que a educação brasileira abarca discursos que visam à sustentação de mecanismos de dominação. Neste contexto “a falta de flexibilidade dos discursos radicais não é nenhuma surpresa à luz de sua luta para se legitimarem no contexto dos discursos educacionais tradicionais” (GORE, 2002, p. 17).

[...] A educação, embora seja de direito, o instrumento graças a qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas estão marcadas pela distância, pelas oposições e luta sociais (FOUCAULT, 2014a, p. 41).

Assim, entende-se que nas ideias que estimulam a competitividade para o alcance da produtividade e metas vêm se caracterizando como importantes para discussões sobre administração escolar e processos de dominação e adoecimento. Esta discussão mostra impactos do neoliberalismo na educação e sua condição de influência à exaustão dos professores. No objetivo de quebrar a hierarquia formalizada na administração escolar, o neoliberalismo tenta nivelar, mas nessa horizontalidade ela traz mais responsabilidade para o trabalhador. Na troca do termo diretor para gestor e funcionário para colaborador, não

---

<sup>16</sup> [...] Os agentes escolares, no cotidiano, não conseguem estabelecer relações diferenciadas e com relativo grau de autonomia na tentativa de sobrepor essas dimensões de poder, apesar de aparentarem uma imagem formal de que outras relações são estabelecidas na escola. Efetivamente, o ritual de exaltação da imagem da escola apresenta práticas exemplares que reforçam a natureza intermediária dessa sociedade, pois não é possível explicá-la apenas sob a égide do reforço da legitimidade da estrutura. É necessário acrescentar a tentativa de um determinado grupo de expor para a sociedade a existência formal das relações coletivas na escola. A percepção do valor das relações coletivas e a importância do conjunto dos agentes estão presentes no discurso, mas na estrutura de poder, os privilégios, o compartilhamento de valores culturais significativos e os processos de dominação impedem que a imagem formal transforme-se em imagem concreta (SILVA, 2009, p. 207).

somente se transmuta a linguagem, mas também as relações de poder, sobrecarregando o trabalhador.

Além das ideais neoliberais, a discussão também evidencia a necessidade de se levar em consideração fatores históricos, fatores políticos locais, o padrão de uma escola numa análise que envolve relações de poder e cultura da escola. Porém, ao se buscar dentre o significante e o significado de adoecimento de professores pensando nas questões de afastamentos, remoções, remanejamentos, se percebe a necessidade de que se exemplifique adoecimento de professores em razão de trabalho. Considerando-se este raciocínio, no próximo subitem se discute o adoecimento e o exemplifica trazendo informações sobre a instalação da Síndrome de *Burnout* em professores.

### **3. 2- A Síndrome de *Burnout* e o adoecimento de professores**

Na percepção de escola em lugar de ensino-aprendizagem trazida nas obras de Forquin e Candau abre-se a visão para o fato de que o estudo da cultura da escola não se prende a estrutura física ou rede de ensino. Os autores denotam a importância de se perceber que em uma instituição de ensino estão inseridas: cultura da escola, cultura escolar, relações interpessoais, estruturas hierárquicas, diferentes tipos de relações de poder, processos de dominação e *habitus*. Sobre essas percepções é importante não se esquecer:

[...] a escola enquanto instituição que trabalha com a cultura nunca deixou de privilegiar esta *metáfora*: a escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) ou a ação cultural para a libertação (P. Freire) são olhares diferentes sobre a realidade educativa, que podem ser vistos sob novo prisma (NÓVOA, 1992, p. 32).

Contudo, nas perspectivas educacionais, torna-se importante lembrar que historicamente a educação brasileira vem passando por modificações e aprimoramentos que pouco ou nada priorizam a questão da salubridade das relações dos profissionais que nela atuam. Não é arriscado afirmar que as capacitações oferecidas aos professores agregam o direto objetivo do alcance do sucesso nos índices nacionais de avaliação. Para este fim se



apregoa exaustivamente o corpo discente como foco máximo de atenção e se ofusca os perigos como o aumento da pressão psicológica e da desvalorização moral da carreira que se processam em meios sociais, culturais e políticos.

Nesse sentido, na cultura da escola está os deveres de todos que fazem parte da instituição escolar e estes se manifestam através da lógica do pertencimento do grupo<sup>17</sup>. Porém, nota-se uma significativa ênfase no respeito aos saberes e direitos do aluno e um gradativo enfraquecimento da valorização dos saberes do professor, do respeito mútuo para o sucesso do aluno na aprendizagem. Sob essa realidade Carlotto alerta:

Não se trata somente da necessidade de atualização contínua, mas sim da renúncia a conteúdos e a um saber que vinha sendo de seu domínio durante anos. Os professores devem incorporar conteúdos que nem sequer eram mencionados quando começaram a exercer esta profissão. O professor que resiste a estas mudanças, que ainda pretende manter o papel de modelo social, o de transmissor exclusivo de conhecimento e o de hierarquia possuidora de poder tem maiores possibilidades de ser questionado e de desenvolver sentimentos de mal-estar (2002, p. 23).

Assim sendo, no estudo do sofrimento emocional do professor se torna pertinente se entender que “as diferenças entre os contextos de trabalho, considerando-se uma mesma profissão, são responsáveis, em grande medida, pela forma como se configura a Síndrome de *Burnout* e as estratégias de enfrentamento” (CARLOTTO; CÂMARA, 2008, p. 39). Seguindo a ideia de se fazer mais que identificação ou quantificação da existência do adoecimento de professores por Síndrome de *Burnout* se ressalta a importância de se perceber que “não é possível avaliar a questão separando-se contexto, estratégias de enfrentamento e adoecimento, já que essas áreas são interdependentes e, de alguma forma, se retroalimentam” (Idem). Vinculada a essa concepção, concebe-se como relevante enfatizar:

[...] o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo. É esta capacidade integradora que pode

---

<sup>17</sup> [...] A lógica de pertencimento ao agrupamento representa a submissão às normas estabelecidas e à estrutura do grupo. As regras passam pela consciência do lugar, pelo não questionamento das regras instituídas, pela obediência ao patrono do grupo, pelo respeito à ordem de ascensão previamente estabelecida, pela contribuição à manutenção da estabilidade do grupo etc. Ressalte-se que esses aspectos são semelhantes àqueles transferidos na tradição familiar e reproduzem para a estrutura social as relações privadas de dominação (SILVA, 2009, p. 53).

conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico (NÓVOA, 1992, p. 20).

Nesta visão, se torna importante lembrar que “rigorosamente falando, o poder não existe; existem práticas ou relações de poder” (FOUCAULT, 2016, p. 17) e se perceber que as experiências relacionais no trabalho apontam a importância da alteridade para a manutenção de ambientes salubres para atividade laboral do profissional da educação. Dessa forma, se incide o anseio de analisar o que leva um profissional competente, motivado pelo compromisso de seu trabalho, a apresentar sinais de desencanto ao ponto de perder o gosto e a visão de sucesso de sua atividade a ponto de estar em seu posto de trabalho, com aparente normalidade, porém, encara todos os dias seu ofício laboral como se estivessem em um “túmulos” do qual não encontra forças para conseguir sair. Nesta condição pode ter sido atingido âmbitos importantes da vida do professor, segundo Carlloto:

Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, torna-se este menos frequente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo grande distanciamento em relação a estes. Sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos também são frequentes, bem como o desenvolvimento de visão depreciativa com relação a profissão. O professor mostra-se autodepreciativo e arrependido de ingressar na profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la (2002, p. 24).

Nessa linha de raciocínio, se faz pertinente visualizar as condições que circundam o adoecimento de professores por Síndrome de *Burnout*. Importa ressaltar que se tem registro de casos da Síndrome de *Burnout* há bastante tempo, sendo notório o fato de que “a primeira vez que o termo aparece inserido num contexto de intenso sofrimento terá sido em 1599, numa colectânea de poemas, atribuídos a William Shakespeare, intitulada *The Passionate Pilgrim*” (DOMINGOS, 2011, p. 10). Contudo, foi o médico psicanalista Herbert Freudenberg<sup>18</sup> (1974) quem o conceitua clinicamente com Síndrome do Esgotamento

---

<sup>18</sup> [...] A origem do conceito de *burnout*, num contexto clínico, é atribuída a Herbert Freudenberg (1974) que publicou, no *Journal of Social Issues*, um artigo em que referia a existência de um quadro de exaustão

Profissional. É importante destacar que “o *Burnout* passou a ter protagonismo no mundo laboral na medida em que veio a explicitar a grande parte das consequências do impacto das atividades ocupacionais no trabalhador e deste na organização” (BENEVIDES, 2002, p. 14).

Embora estudos sobre casos deste adoecimento tenham se aprofundado nos tempos atuais, persiste um alto índice considerável de desconhecimento sobre os caminhos que levam sua instalação. Essa condição de insipiência colabora para que seja fraca ou nula existência de atitudes de prevenção aos riscos deste adoecimento no ambiente de trabalho. Além disso, faz-se relevante sublinhar que a instalação desta síndrome ocorre traiçoeiramente e, em suas peculiaridades, o Instituto Nacional do Seguro Social- INSS- afirma:

[...] A Síndrome de *Burnout* não aparece repentinamente como resposta a um estressor determinado. Esta é uma importante diferença entre *Burnout* e reação aguda ao estresse, estresse pós-traumático assim como às reações de ajustamento, que são rápidas e determinantemente objetivas.<sup>19</sup> O quadro de *Burnout* vai se instalando insidiosamente e depende da série de fatores (...) (2007, p. 40-41).

Desse modo, torna-se necessário evidenciar que traduzido para o português como esgotamento ou estafa, a Síndrome de *Burnout* não é exatamente *stress* oriundo de um

---

psicofisiológica em indivíduos que trabalhavam em instituições de assistência alternativa, apesar de Bradley (1969) o ter já referido quando mencionou a necessidade de se repensarem as estruturas organizacionais de tipo prisional para evitar o “*burnout staff*” (exaustão da equipe), em educadores de reclusos. (...) Freudenberg que iniciou o movimento que se tem expandido até aos dias de hoje no sentido de melhor compreender e resolver as situações de *burnout*. Este psicanalista norte-americano, que trabalhava voluntariamente numa instituição de assistência alternativa dedicada a cuidar de toxicodependentes, em Nova York, apercebeu-se que muitos colegas sofriam uma perda gradual de energia, diminuição da motivação e da capacidade de desempenho, acompanhadas de outros sinais de alteração do equilíbrio psicoafectivo e fisiológico. Tudo isto ocorria, aproximadamente, passado um ano de terem começado a trabalhar nessa *Free Clinic*. Ao criar, ou recriar, o termo *burnout*, Freudenberg ter-se-á inspirado na palavra usada para definir os efeitos do consumo prolongado de substâncias psicoactivas. (...) Em 1974, este investigador e clínico publica um artigo, intitulado “*Staff burn-out*”, onde descreve detalhadamente o síndrome. Assim, ele refere-se a esta situação como sendo um conjunto de sinais e sintomas bio-psico-sociais inespecíficos, consequentes a uma exigência excessiva de dispêndio de energia no trabalho, manifestando-se através de uma grave crise de identidade e colocando em causa toda a estrutura dos indivíduos, nos planos físico, mental e relacional, num caos disfuncional interactivo em que todas as partes se potenciam mutuamente. Freudenberger publica posteriormente outros trabalhos e obras onde clarifica cada vez melhor a natureza do *burnout* (1975, 1983, 1990 e 2001) (DOMINGOS, 2011, p. 10-11).

<sup>19</sup> [...] Deve ser feita uma diferenciação entre o *burn-out*, que seria uma resposta ao estresse laboral crônico, de outras formas de resposta ao estresse. A síndrome de *burn-out* envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, aos clientes, à organização e ao trabalho, sendo uma experiência subjetiva que acarreta prejuízos práticos emocionais para o trabalhador e a organização. O quadro tradicional de estresse não envolve tais atitudes e condutas, sendo um esgotamento pessoal que interfere na vida do indivíduo, mas não de modo direto na sua relação com o trabalho. Pode estar associada a uma suscetibilidade aumentada para doenças físicas, uso de álcool ou outras drogas (para obtenção de alívio) e para o suicídio (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001, p. 191-192).

cansaço físico que após horas devidas de sono ou descanso, desaparece. É um cansaço psicológico, uma exaustão emocional, um grande cansaço com a vida que lembra uma vela em seu estágio final que “é uma verdadeira entrada num labirinto do «eu» estenosado, e sem saída aparente, ou o aprisionamento numa teia psicossomática, de malha forte e estreita, sendo o *burnout*, simultaneamente, vítima e aranha” (DOMINGOS, 2011, p. 15-16). Assim, “uma pessoa que chega a esse nível de exaustão geralmente precisa mudar seus hábitos, inclusive, mudar de profissão” (KNAPIK, 2006, p. 209).

Entendida dessa forma, profissionais preparados, seguros de si e da importância de suas atividades laborais, sem que ele mesmo perceba que está adoecendo, paulatinamente, passam a ter queda em sua produtividade e aumento no consumo de bebidas alcoólicas, dependência de tranquilizantes, absenteísmo, como mecanismo de refúgio. Sobre este quadro, se torna importante salientar que “a Síndrome de *Burnout* está relacionada a profissões que envolvem relacionamentos e contatos pessoais intensos, pouca autonomia, dificuldades com a chefia, colegas e ausência de cooperação da equipe” (KNAPIK, 2006, p. 209)<sup>20</sup> e que as variáveis que se associam ao processo de instalação da Síndrome de *Bunout* acontece no campo organizacional (condições de trabalho, normas institucionais, clima, métodos de recompensa, tipos de relações de poder e processos de dominação)<sup>21</sup> e no campo cultural<sup>22</sup> no qual se interagem aspectos de interrelações, interdependências, formas de reconhecimento e respeito.

Vinculada a essa concepção está o fato de que este adoecimento tem sido visto como um fenômeno psicossocial no qual seu portador tem “um desgaste físico e emocional que leva a um comportamento agressivo e de irritabilidade” (KNAPIK, 2006, p. 209). Nesse sentido, é interessante perceber que, segundo pesquisadores, no dimensionamento do adoecimento por Síndrome de *Burnout* ocorre exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional<sup>23</sup> os quais se inicia quando o profissional competente, entusiasmado com sua

---

<sup>20</sup> Segundo pesquisas, indivíduos que no o exercício de atividade laboral há uma demanda interação, contato pessoal intenso e frequente, associado a necessidade de cuidados, orientação e ajuda a outros indivíduos (como profissionais da saúde, policiais, professores, cuidadores e outros) são em maior grau vulneráveis a desenvolver a Síndrome de *Burnout*.

<sup>21</sup> Questão discutida no início deste capítulo.

<sup>22</sup> Ver primeiro capítulo.

<sup>23</sup> [...] a **exaustão emocional** (que preferimos apelidar de psicofisiológica) caracteriza-se, geralmente, por um binómio agressivo-depressivo, manifestações neurovegetativas frequentes, e por vezes paroxísticas, (dispneia, dores precordiais, alterações gastro-intestinais, epigastralgias, variação dos níveis tensionais, perturbações do sono, disritmias, tonturas...) e a sensação progressiva de nada poder dar de si aos outros. (...) A **despersonalização**, parece acontecer porque os sujeitos, para evitarem os sentimentos negativos, isolam-se progressivamente com o objetivo de fugirem às relações interpessoais (um verdadeiro comportamento de evitação, tão frequente nos quadros de ansiedade fóbica) e assumem uma atitude fria e distanciada, relativamente

atividade apresenta paulatino desencantamento que o levam sentir-se esgotado, sem energias para realizar atividades laborais que antes considerava prazerosa. A partir desses sentimentos, no profissional surge atitude de isolamento<sup>24</sup>, afastamento emocional passando então a tratar pessoas como se fosse objetos, a está no trabalho apenas para cumprir horário e a sentir aumento de ansiedade, irritabilidade, falta de sono, cinismo, redução do idealismo profissional. Esta situação se agrava ainda mais quando o profissional passa a deprecia-se, a se inferiorizar.<sup>25</sup>

Sob esta ótica, pesquisadores confirmam que os sintomas da Síndrome de Burnout atingem em proporção diferente as áreas físicas ou psicossomáticas, psíquicas, comportamentais e defensivas do indivíduo. Assim sendo, se faz importante focar que na dimensão física ou psicossomática ocorre sensação de fadiga progressiva e constante, distúrbios do sono, dores musculares ou ósseas, cefaleias, enxaquecas, perturbações gastrointestinais, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, perturbações do sistema respiratório, disfunções sexuais e alterações menstruais nas mulheres. Já na área psíquica se encontra o aumento de falta de atenção e de concentração, alterações de memória, lentidão do pensamento, sentimentos de alienação, solidão, insuficiência, impaciência, desânimo, depressão e desconfiança; sintomas comportamentais consistem irritabilidade, agressividade, incapacidade em relaxar, dificuldade em aceitar mudanças, perda de iniciativa, aumento do consumo de substâncias, comportamento de alto risco e aumento da probabilidade de suicídio. Nos sintomas defensivos há forte tendência ao isolamento, a sentimentos de onipotência, perda do interesse pelo trabalho ou pelo lazer, insônias e cinismo social.

Para se compreender o mundo contemporâneo do trabalho se leva em consideração a positividade das relações de poder apontadas por Foucault<sup>26</sup>, porém, também se considera no estudo da cultura da escola, na instalação da Síndrome de *Burnout* a existência de diferentes tipos de relações de poder no ambiente de trabalho. E, nessa visão, se concebe que para a

---

aos outros. [...] **A redução ou abolição da realização pessoal**, terceira componente semiológica nuclear do síndrome, manifesta-se através de uma incapacidade para responder às solicitações. Este facto pode ser camuflado por sensações paradoxais de onipotência e onisciência. Assim, o indivíduo perante a ameaça de ser apontado como inadaptado e incompetente redobra (muitas vezes inconscientemente) os esforços, com o objetivo de mostrar aos outros que nada se passa de anormal e que os seus recursos permanecem intocáveis. O preço a pagar por esta atitude em termos homeostáticos é, geralmente, muito elevado já que a persistência pode degenerar, não raro, em patologias uni (disfunções cardíacas...) ou multi-sistémicas (diminuição das defesas imunitárias, patologias pulmonares, doenças do sistema gástrico...) (DOMINGOS, 2011, p.15-16), (grifo meu).

<sup>24</sup> [...] Em todas as escolas existem pessoas que refletem e inovam, mas é frequente estarem isoladas e até numa marginalidade; muitas preferem produzir a sua reflexão e os seus ensaios numa espécie de clandestinidade, de modo a evitar os desgostos e os afrontamentos dolorosos ( HUTMACHER, 1992, p. 73).

<sup>25</sup> Benevides nos informa que “no Brasil, a lei nº 3048/99 reconhece a *Síndrome de Esgotamento Profissional* como doença do trabalho, síndrome está entendida como *sensação de estar “acabado”*” (2002, p.16).

<sup>26</sup> Ver no final da página 32 e início da página 33.

análise se aplica a ideia de que nos “(...) ambientes que impossibilitam a comunicação espontânea, a manifestação de insatisfações, as sugestões dos trabalhadores em relação à organização do trabalho ou ao desempenho provocarão tensões, por conseguinte, sofrimento (...) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001, p. 161). Neste caso, as relações de poder podem indicar algo a ser observado na instituição escolar.

Assim sendo, na manifestação dos sintomas da Síndrome de *Burnout* se pode considerar que, em algum momento da vida laboral, profissionais tiveram contato com o aspecto negativo dos conflitos no trabalho, ou seja, podem ser vítimas de assédio moral e esta condição os levou a fazer parte dos índices de afastamento por adoecimento, remanejamento ou mesmo ao acidente de trabalho do qual se recebe o auxílio-doença<sup>27</sup>. Nesta situação há tendência de reforço à lei mascarada do silêncio e do não reconhecimento das dimensões intersubjetivas que se consiste na capacidade do homem de se relacionar com o seu semelhante. Nesse sentido, situações difusas de aparente desrespeito<sup>28</sup>, indiferença, desprezo ou humilhação se caracterizando como ofensas que podem propiciar ao sujeito a sensação de “invisibilidade” do indivíduo no grupo de trabalho. Comportamentos como isolamento, exclusão culminam em duras experiências de desvalorização, sensação de não aceitação, sensação de igualdade conferida pelo direito legítimo desfeito.

Segundo o que rege a Lei 8.231/91 a doença profissional é aquela “produzida ou desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade e constante da respectiva relação elaborada pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social” (art. 20). Assim, esta lei esclarece como acidente de trabalho aquele “acidente sofrido pelo segurado no local e no horário do trabalho, em consequência de ato de agressão praticado por terceiro ou companheiro de trabalho, ofensa física intencional, inclusive de terceiro, por motivo de

---

<sup>27</sup> [...] Em geral este segurado está abaixo dos 45 anos, tem um bom perfil profissional e para ter o diagnóstico de *Burnout*, terá de estar empregado. O tratamento é principalmente psicoterápico, sendo por vezes necessário o uso de ansiolíticos e/ou antidepressivos, por algum tempo como coadjuvantes do tratamento base. O prognóstico dependerá de como este trabalhador agirá diante da doença. Em geral existem três caminhos: 1. Ao evidenciar a Doença, o indivíduo sai do emprego ou muda de função, setor, profissão, cargo, etc. Este não virá à Perícia médica. 2. Evidencia o transtorno e na impossibilidade de fazer o que sugere o item 1, reage, procura terapia, escapes como lazer/ hobbies, férias, licenças prêmio, apóia-se no que pode e consegue, e por vezes, vence o problema, ou se dá um tempo até que possa abandonar o trabalho que o adocece. Se vier à Perícia Médica será por prazo curto. Estes indivíduos são os que têm poucos fatores predisponentes, personalidade prévia sem antecedentes psiquiátricos, boa estrutura familiar, etc. 3. Evidencia o transtorno e por não poder, ou não conseguir, adocece física e psiquicamente. Este será o segurado que virá à Perícia Médica. (...) Caberá então ao perito médico avaliar todo o exposto neste texto, para ratificar ou não o diagnóstico de Síndrome de *Burnout*. Uma vez ratificado é caso para Auxílio-Doença Acidentário (INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDADE SOCIAL, 2007, p. 41).

<sup>28</sup> [...] a particularidade nas formas de desrespeito, como a privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também da associação como sentimento de não possuir o *status* de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade (HONNETH, 2009, p. 216).

disputa relacionada ao trabalho” (art. 21). Esta mesma lei não considera como doença do trabalho aquela que “não produza incapacidade laborativa” (§ 1º do art. 20).<sup>29</sup>

Nesse contexto se faz importante saber que “os níveis de atenção e concentração exigidos para a realização das tarefas, combinados com o nível de pressão exercido pela organização do trabalho, podem gerar fadiga e esgotamento profissional ou *Burnout*” (Ibid., p.162). Nesta perspectiva, além da importância de se reconhecer os sintomas, se faz pertinente se mensurar a evolução dos níveis da Síndrome de Burnout no indivíduo e, para este fim, estudiosos criaram questionários.<sup>30</sup> Dentre estes questionários ressalta-se Questionário *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20) e o Questionário Preliminar de Identificação da Síndrome de Burnout para identificação e avaliação dos níveis de desenvolvimento. Nesse sentido é importante se saber que o questionário *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20) foi elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com o objetivo de avaliar os transtornos mentais comuns em países em desenvolvimento. E para se verificar o índice da predominância da *Síndrome de Burnout* utiliza-se o Questionário Preliminar de Identificação da Burnout elaborado e adaptado por *Chafic Jbeili*, inspirado no *Maslach Burnout Inventory* – MBI<sup>31</sup>. Trata-se de uma escala de medida para a identificação da Síndrome de *Burnout* (de 1 a 5), que traz claramente uma visão multidimensional da Síndrome de *Burnout*.

<sup>29</sup> [...] Pesquisas têm revelado que a grande maioria dos peritos médicos do sistema previdenciários, responsáveis pelo diagnóstico institucional da síndrome, não só desconhece o Burnout, como também desconhece a legislação referente a ele e que o inclui nas patologias do trabalho (BENEDETTI & MARCO, 2016, p.147).

<sup>30</sup> [...] Existem vários modelos que tentam, no contexto da linha de pensamento dos seus autores, explicar o síndrome de *burnout*. Dentre eles parecem-nos mais significativos, pela sua abrangência e clareza, os de Maslach (1993), Golembiewski, Munzenrider & Stevenson (1986), Leiter (1991, 1992), Pines (1993), Cherniss (1980), Meier (1983), Perlman & Hartman (1982), Carrol & White (1982), Buunk & Schaufeli (1993) e Hobfoll & Freedy (1993) (DOMINGOS, 2011, p. 15-16).

<sup>31</sup> [...] as investigações de Maslach (1981, 1993) assentaram em dois conceitos fundamentais: o da auto-defesa por “desumanização” (tratando os outros como meros objetos) e o de descomprometimento interessado, combinando o humanitarismo com a distância emocional. Já que esses fenômenos atingiam sobretudo os profissionais de saúde, com relevo para o pessoal médico e de enfermagem, Maslach realizou uma série de entrevistas exploratórias com um número significativo de elementos dessas classes profissionais. (...) Maslach convenceu-se que o problema seria inerente a todas as profissões de ajuda. Assim, resolveu estender as suas entrevistas a outros grupos, inseridos nesse tipo de atividades, nomeadamente padres, professores e guardas prisionais tendo obtido resultados muito semelhantes aos conseguidos com os profissionais de saúde. (...) Na sua intenção de estudar o *burnout*, usando grandes amostras, analisadas com recurso a técnicas sistematizadas de avaliação, que possibilitassem uma separação clara entre sujeitos com e sem o síndrome, investigando-os em contextos situacionais, Maslach decidiu começar a elaborar questionários que adicionava às entrevistas. Esta metodologia de pesquisa permitiu-lhe criar a sua própria definição de *burnout* (Maslach, 1981) já por nós referida. Em 1981, com o seu colaborador Jackson, Maslach criou o Inventário de *Burnout* composto por 22 itens sob forma de afirmações acerca de sentimentos e atitudes pessoais, e organizado em três factores: a) Exaustão emocional – com 9 itens (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), que se referem a sentimentos relacionados com exaustão emocional no trabalho; b) Despersonalização (correspondendo ao sentido de estratégia para enfrentar a exaustão e não como auto desrealização, tal como a psiquiatria se lhe refere) – com 5 itens (5, 10, 11, 15, 22), que se reportam a sentimentos negativos e atitudes impessoais para com os outros; c) Realização pessoal – com 8 itens (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21), que incidem sobre sentimentos de competência e realização, com sucesso, no contato com os outros (Ibid., 2011, p.19-20).

Dentre tudo isso, os mecanismos que levam um profissional aos sintomas da Síndrome de Burnout indicam problema não apenas para o indivíduo, mas também no ambiente de trabalho. Não se pode negar que o profissional sofre por estar exposto a uma considerável quantidade de estressores. Mas, quando esta exposição leva à destruição do encanto pela profissão se eleva significativamente a importância do estudo sobre os mecanismos de instalação da Síndrome de *Burnout* e suas consequências. Dentro desta perspectiva se torna pertinente se perceber que nos modelos de gestão escolar, várias são as atribuições impostas ao professor, pois, “a educação sempre exigiu a procura de um equilíbrio difícil entre aspirações opostas. O professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio estável” (ESTEVE, 1999, p. 103).

À guisa de exemplo, além das atividades de ensino, o professor realiza trabalhos administrativos, faz planejamentos, orienta de alunos e atende pais, também organiza atividades extraescolares, participa de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetua processos de recuperação, preenchimento de relatórios bimestrais e individuais relativos às dificuldades de aprendizagem de alunos e precisa estar pronto para solucionar da melhor maneira situações adversas.

Além disso, faz-se relevante sublinhar que nas práticas de poder exercidas na escola ocorre a exclusão dos professores das decisões institucionais, das reestruturações curriculares, do repensar a escola. Assim, nas práticas ou relações de poder que ocorrem na instituição escolar se concebe o professor como executor de propostas e ideias gestadas por outros. Em todas essas atribuições como condição de trabalho, se fortalecem a tendência ao trabalho individualista a qual não permite ao professor a oportunidade de sentir-se como um agente que confronta e aprimora os aspectos pedagógicos, relacionais e estruturais de seu trabalho. Sobre esta realidade Esteve ressalta em tom de desabafo:

[...] De fato, o trabalho do professor é sempre apreciado num sentido negativo. Se o professor faz um trabalho de qualidade, dedicando-lhe um maior número de horas, para além das que configuram no seu horário de trabalho, é raro que se valorize este esforço suplementar; no entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de circunstâncias incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente no professor. Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais (1999, p. 105).



Este cenário confirma-se como fundamento para o mecanismo a instalação da Síndrome de *Burnout*. Sendo assim, se faz necessário que sejam efetuadas medidas de prevenção pelos profissionais, pelas instituições de trabalho e pelos governantes. Nessa perspectiva, é importante deixar claro que compactuando com a premissa de que prevenir o adoecimento de trabalhadores “envolve mudanças na cultura da organização do trabalho, estabelecimento de restrições à exploração do desempenho individual, diminuição da intensidade de trabalho” se faz necessário também um ágil trabalho para deter o excesso de competição a fim de promover a “busca de metas coletivas que incluam o bem-estar de cada um. A prevenção desses agravos requer uma ação integrada, articulada entre os setores assistenciais e os de vigilância” (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001, p. 193).

Nesse sentido, se torna importante evidenciar que “o sofrimento e a insatisfação do trabalhador manifestam-se não apenas na doença, mas pelos índices de absenteísmo, conflitos interpessoais e extratrabalho” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001, p. 161) Nessa ótica, Benevides deixa claro que “ao percorrer o caminho do *stresse* ao *Burnout*, observou-se uma mudança de perspectiva acentuada, por merecer uma evolução do plano predominantemente individual para o social ou relacional” (2002, p.33). Contudo, é relevante se atentar ao fato de que “as questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino” (NÓVOA, 1999, p. 21).

Nas instituições escolares, os professores se interagem estão sob o comando do diretor, autoridade que exerce um poder reconhecido por todos e que em determinados locais é vivenciado sem expressivos questionamentos. Nessa perspectiva, se ressalta:

Os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício de poder. Nas organizações do tipo burocrático, a legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados. A obediência não depende, prioritariamente, do carisma pessoal do chefe (...) Em qualquer circunstância, o poder de direção está estritamente limitado à aplicação das regras (HUTMACHER, 1992, P.59-60).

Em consonância com esta premissa está o fato de que, sob pena de despeito ao aparato burocrático definido em estatutos e regimentos que norteiam as ações de seus atores, regras e tarefas devem ser devidamente cumpridas. Assim, em determinadas escolas deste a entrada até o momento da saída, instala-se a ordem estabelecida mesmo que não se concorde

muito com elas. Neste contexto, pode-se entender que “o estabelecimento de ensino pode ser considerado como um coletivo de trabalho e como um sistema de relações” (HUTMACHER, 1992, p. 57) na qual predomina a lei mascarada do silêncio e o não reconhecimento das dimensões intersubjetivas inerentes à um espaço cultural. Para Stano:

[...] Esses campos de interação e, especificamente as profissões, no caso, magistério ou a docência, são criados e recriados por convenções e regras que implicitamente caracterizam práticas e regras que implicitamente caracterizam práticas e ações, comportamentos e gestos, atitudes e valores e, como tais, corroboram uma singularidade a cada instituição (2001, p. 41).

Nesse jogo de relações, se torna estratégico ressaltar importância da distinção entre ações de autoridade e ações de autoritarismo no ambiente de trabalho. Essa importância se justifica, a título de exemplo, na possibilidade de os ocupantes de posições de chefia responsabilizar os inconvenientes das ordens que emitem para autoridades distantes, repassam que as ordens vêm de cima, os arranjos e acordos são feitos na medida do possível. Nas situações difusas que propiciam a sensação de “invisibilidade”, se percebe que o sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo das capacidades do trabalhador visa tornar o indivíduo dócil politicamente por meio de dispositivos de violação, privação de direitos e degradação dos âmbitos físicos, morais e sociais.

Por outro lado, dentre esses apontamentos, se faz importante ressaltar que resistências geradas de pensamentos antagônicos naturalmente existem, mas não são corriqueiramente manifestadas. Esse cenário nos incita a questionamentos quanto a fatores geradores de interferência no desempenho dos professores de maneira que também possam incidir em um adoecimento. Nesse raciocínio, considera-se pertinente ao estudo a caracterização de fatos históricos partindo da concepção de que a história do sujeito e sua visão sobre a carreira do professor de certa maneira se interliga a história do lugar em que este está inserido.

### 3.3– A história do lugar e o lugar dos sujeitos na história

Esta pesquisa foi realizada com professores aposentados residentes em Araguaína-TO<sup>32</sup>, que nessa investigação são considerados também como “depositários de um determinado tempo histórico e de momentos que compõem a História da Educação Brasileira” (STANO, 2001, p.43). Assim, considera-se as peculiaridades históricas e geográficas com parte do contexto vivenciado pelos professores.

Para tanto é pertinente nos ater ao fato de que Araguaína é a segunda maior e mais populosa cidade do Estado, ficando atrás somente da capital, Palmas e que se encontra situada entre as coordenadas: latitude: 7° 11'43.15"S, longitude: 48° 12'34.66"O, na região norte do Brasil. Esta localidade possui uma área territorial é de 4.000,416 km<sup>2</sup> e em número de habitantes tem sua população se encontra estimada 177.5517 pessoas<sup>33</sup> (Figura- 01, Anexo 1, p. 114).

Uma das qualidades desta cidade é que por ter potencial centrado no comércio e na agropecuária “assume uma função de prestadora de serviço devido a sua posição estratégica, permitindo, com isso, o convívio de interações espaciais com as cidades tanto de seu entorno e até mesmo com cidades dos Estados vizinhos (Pará e Maranhão)” (MORAIS, 2014, p. 40).

Além de pertencer a região norte do Brasil, a cidade se encontra situada na chamada Amazônia Legal por força da Lei Federal (Lei 1.806/1953)<sup>34</sup>. Em uma região foco para investimentos e preservação ambiental, Araguaína vem se destacando também pela crescente em estimativas populacionais e pela sólida transformação da cidade em pólo universitário regional (Figura 02, Anexo 2, p. 115).

Com um atendimento educacional destacado na região, Araguaína oferece aos araguainenses e a todos que a adotaram como cidade natal uma ampla rede de ensino qualificada que se estende nas redes públicas municipais, estaduais, federais e particulares. Nos últimos anos, a “expansão dos serviços de educação superior, atraindo cada vez mais

---

<sup>32</sup> Sobre a origem do nome da cidade Nascimento afirma ser “Araguaína (Araguaia mais “ina” do tupi que significa pequena) (2011, p. 61).

<sup>33</sup> Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018). <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama>

<sup>34</sup> [...] Para o IBGE, o país está dividido em cinco grandes regiões: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul. A parte norte de Goiás, ao ser desmembrado, formou o atual estado do Tocantins deixou de fazer parte da região “centro-oeste” e foi incorporada à região “norte”. Já na divisão geo-econômica divide o país em três grandes regiões chamado de complexo Centro-Sul, complexo Nordeste e Amazônia Legal. Nessa divisão o Tocantins faz parte da Amazônia Legal. (...) a divisão geo-econômica os limites não coincidem totalmente com os limites estaduais (...) utiliza-se características econômicas. (NASCIMENTO, 2011, p. 50).

pessoas e investimentos, aumentando a sua condição de centralidade frente à região Norte do Tocantins” (MORAIS, 2014, p. 108) vem transformando a cidade em um pólo em educação.

Atualmente a cidade conta com uma considerável quantidade de centros de ensino públicos e particulares. No município de Araguaína se encontra em funcionamento creche e escolas municipais, escola e colégios estaduais, escolas e colégios particulares, centros estaduais de ensino médio, um colégio Militar, Centros de Formação Superior Ensino à Distância – Ead, instituições federais de ensino como Universidade Federal de Tocantins (UFT) e Instituto Federal Tocantinense (IFTO), instituições particulares de ensino como Universidade Tocantinense Presidente Antônio Carlos (UNITPAC), Faculdade Católica Dom Orione (FACDO), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FACIT).

Neste cenário, além de receber uma gama considerável que veem na cidade oportunidade de trabalho, Araguaína forma e capacita seus próprios professores e diversos outros profissionais. No crescimento do contingente populacional, segundo estimativa publicada no site do IBGE<sup>35</sup>, na cidade de Araguaína, em 2015, o número de docentes no ensino fundamental chegou a 1.062 e o número de docentes no ensino médio, em 2017, chega a 461. Já o número de estabelecimentos de ensino fundamental, em 2017, são 101 escolas e neste mesmo ano o número de estabelecimentos de ensino médio chegou a 26 escolas.

Ao longo da história da cidade de Araguaína, unidades de ensino tem se sustentado e se fortalecido. Mas, a atuação da rede municipal de educação cresceu de forma intensa após a criação do Estado do Tocantins em 05 de outubro de 1988. Levando-se em consideração o fato de que os sujeitos deste estudo atuaram em instituições de ensino público da Educação Básico municipal e estadual nesta época ressalta-se os nomes e endereços destas das unidades de ensino da zona urbana de Araguaína nos quadros 01 e 02 (Apêndice A e B, p. 119, 120). Através dos referidos quadros se procura demonstrar o quantitativo de instituições escolares da rede municipal e estadual de ensino.

O propulsor do avanço educacional de Araguaína ocorreu após o momento da criação do Estado do Tocantins. Este evento foi um “divisor de águas” para a realidade educacional e populacional vivida até então pela cidade e pela região. Para se compreender o desenvolvimento da cidade de Araguaína, numa breve viagem ao passado, pertinente se faz saber as origens do lugar no instante o território onde se localiza a cidade a princípio era “definido pela tribo dos índios Carajás, que habitavam a região entre os rios Lontra e Andorinha, afluentes do rio Araguaia” (MORAIS, 2014, p. 39).

---

<sup>35</sup> <https://ww2.ibge.gov.br/home/>

A localização de Araguaína era considerada isolada, as condições de sobrevivência e locomoção no município eram rústicas. O fato de não existir estradas fez o desenvolvimento do então povoado chegar devagar “o processo de povoamento da região do antigo norte de Goiás e da cidade de Araguaína iniciou-se no final do século XIX e permaneceu por um extenso período de estagnação econômica (de base agropastoril) e urbana, que prevaleceu até meados do século XX” (Idem). Segundo pesquisadores a primeira professora nomeada para o então povoado foi Josefa Dias da Silva. Após esse histórico período de estagnação, os interesses políticos e econômicos impulsionaram avanços ao município:

Os investimentos estatais, para a região Norte de Goiás (hoje Tocantins), dentre eles a construção da rodovia Belém-Brasília; os incentivos fiscais concedidos pelo Estado; os financiamentos para o setor agropecuário, fez com que houvesse uma grande concentração de capitais e sem deixar de mencionar a melhoria na infraestrutura, como a abertura e asfaltamento de novas rodovias e manutenção das rodovias existentes. Todos esses fatores proporcionaram um processo migratório em direção à cidade de Araguaína, que conforme censo demográfico, no ano de 1960, já possuía uma população de 10.826 habitantes, sendo maioria moradores na zona rural – cerca de 78,8% desse total (Ibid., p.48).

Mas, enfocando os acontecimento que antecederam o contexto histórico vivido em 1960, é pertinente lembrar que a Lei Municipal nº 86, de 30 de setembro de 1953, promoveu o Povoado Araguaína em distrito que se inicia o sonho pela independência e anseios pelo progresso se intensificaram a partir disso. Contudo, um considerável avanço na região somente veio acontecer mesmo com a criação do município de Araguaína que se deu através da Lei Municipal nº 52, de 20 de julho de 1958, que autorizou o desmembramento do distrito, e então a Lei Estadual nº 2.125 decretou a criação do município de Araguaína no dia 14 de novembro de 1958<sup>36</sup>. Nesta época em que cidade de Araguaína pertencia ao Estado de Goiás.<sup>37</sup>

Embora possa haver registros de outras cartas de épocas antes da criação do Estado do Tocantins, fatos ligados a história da educação pública araguainense é pouco evidenciado por pesquisadores. Todavia, olhando com atenção a figura 03 (Anexo 3, p. 116) carta cartográfica editada em 1979, pode-se perceber que além da dimensão da malha urbana da cidade junto ao registro do desenvolvimento social e econômico da cidade se encontra em

<sup>36</sup> Fonte: Prefeitura Municipal de Araguaína

<sup>37</sup> <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/tocantins/araguaina.pdf>

destaque a presença da escola. Segundo relatos, algumas instituições escolares desta época são possíveis de serem consideradas sinônimo da história da localidade.

Na data de 1979, ano do registro da carta, além do fato de que as unidades escolas eram construídas ao passo do avanço migratório do antigo norte goiano, interessa-nos também chamar a atenção para o tamanho da malha urbana da cidade nove anos antes da criação do Estado do Tocantins, o distanciamento considerável entre o centro, bairros e povoados localizados na zona rural do município e a quantidade de unidades de ensino em todo o município. Esses elementos nos permitem pensar no contexto representado, no destaque à presença da escola, como os professores se interagiam ante aos desafios do antes/depois da criação do Estado do Tocantins e como essas inter-relações impactaram na culturalmente na estruturação da cultura da escola e nas relações de poder.

Tendo como sujeito professores que vivenciaram as fases históricas, políticas, sociais ocorridas antes e depois a criação do Estado do Tocantins esta investigação considera que no panorama dos “saberes” daqueles que residem e trabalharam por uma vida existe um elo entre o passado e a história que nos oportuniza descobertas e contribuições, pois, “mais do que lembrar de aulas magnas proferidas na docência ou embates incômodos com os colegas ou direção da escola, o que marca a desconstrução profissional (e sua construção) é a lembrança (...)” (STANO, 2001, p. 58).

Sob a imagem da figura 04 (Anexo 4, p. 117) nos arriscamos a traçar uma ideia aproximada da área do crescimento da cidade quarenta anos depois que se deu a edição da referida carta topográfica de Araguaína de 1979. Nesta conjectura se destaca que o crescimento progressivo de Araguaína, impulsionado pela criação do Estado do Tocantins e reafirma-se o fato de “Araguaína apresenta dinâmicas diferenciadas das demais cidades da região, fazendo com que se configure como cidade-polo de uma grande região e, também, se apresenta enquanto uma cidade média no contexto regional” (MORAIS, 2014, p. 63).

Quando se tem como desafio estudar a história de vida de sujeito aposentados, saber até que ponto elementos históricos marcaram a vida e carreira dos professores é visto como um pilar que não deve ser ignorado. Nesse raciocínio, considera-se que “a escola não é, entretanto, o único lugar de singularização do/a professo/a” ao mesmo tempo em não se quer deixar esquecido o fato de que “como espaço de trabalho de pessoas que exerceram suas profissões durante mais de 20 anos, marcas foram deixadas nesses corpos e em suas memórias...” (STANO, 2001, p. 46).

Araguaína é o produto de seu passado. Valorizar o que se encontra gravado na memória de professores aposentados é conceber a certeza de que os atributos que norteiam a

história da cidade hoje eram diferentes no passado, mas que como um ser histórico e inacabado os aspectos vivenciados fazem parte da construção da visão crítica de mundo de um sujeito. Nesta visão, se faz importante afirmar:

[...] a professoralidade das narrativas buscadas supõe uma leitura de hoje, do presente, tendo o passado e uma cultura material e simbólica como forro que será descortinado à medida que as lembranças tenham conexão com o vivido no agora. Desta maneira, as marcas das passagens, no tempo e no espaço, se temporalizam e se especializam na narratividade, formando fios e redes que elaboram a cotidianidade daqueles/as que professaram saberes durante parte significativa de suas vidas (STANO, 2001, p. 43).

Percebendo essa dinâmica de interiorização, Stano também afirma que “pela narrativa dos/as professores pode-se observa a correspondência assegurada pelo *habitus* entre uma *a priori* e uma *a posteriori* quando, afastado do *locus* do *habitus*” (Ibid., p. 80). Nessa perspectiva nos reportamos ao que foi discutido anteriormente, mais precisamente no capítulo 3, para colocar a importância de se ater a história do lugar no desafio de análise da visão e a versão dos professores aposentados sobre a carreira observando ser “interessante observar que há, pois, uma internalização de valores e de ideias que vão sendo construídos socialmente...” (Ibid., p. 89). Nesse sentido, viajar ao passado é também buscar através da a valorização de aspectos históricos a essência das pessoas do lugar e para que isso ocorra se faz preciso considerar:

[...] A profissão docente é uma profissão marcada, pois, não apenas pelos cursos de formação específicos, mas, também, pelos anos em que esses sujeitos se fazem professores ainda como alunos, do Ensino Fundamental e Médio. Compreender, pois o processo da profissão docente supõe resgatar a historicidade em que este caminho se faz, ou seja, considerar a história do sujeito e do grupo como co-produtores de saberes teórico-práticos do exercício do magistério (Ibid., p. 39).

Tendo em vista os aspectos observados se demonstra como importante se perceber que “o campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história” (SILVA, 2007, p. 26). Ademais, é importante considerar que “ter sido professor/a supõe a configuração de uma existência carregada do

*habitus* profissional elaborada e internalizada durante o exercício da profissão. *Habitus* que permanece na cotidianidade dos/as professor/as por suas lembranças, gestos e maneiras de se expressarem” (STANO, 2001, p. 104).

No instante em que se visualiza saber sobre relações de poder, cultura da escola por entre relatos de adoecimento se torna pertinente perceber que “as marcas das passagens, no tempo e no espaço, se temporalizam e se especializam na narratividade, formando fios e redes que elaboram a cotidianidade daqueles/as que professaram saberes durante parte significativa de suas vidas” (Ibid., 2001, p. 44).

Das narrativas dos sujeitos, considera-se o passado como mais um forro importante no visualizar a leitura que estes fazem do presente, à proporção que as lembranças dos sujeitos tenham ligação ao que na atualidade é vivido, os saberes adquiridos no tempo e no espaço são vistos como uma forma de conhecimento. Assim pensando, no próximo capítulo, busca-se a valorização deste “conhecimento dado por experiência direta”. Astutamente tomou-se o cuidado com a escolha adequada da metodologia para se extrair o conhecimento empírico se atendo ao quando, como e onde utilizar as estratégias metodológicas, técnicas e instrumentos.



#### **4. EXPERIÊNCIAS DA CARREIRA DE PROFESSOR: O EMERGIR DAS NARRATIVAS**

No desenvolvimento das discussões anteriores se problematizou a influência da cultura da escola e das relações de poder no processo de adoecimento. Em contrapartida, para proporcionar aos sujeitos lugar de fala e de contribuição ante a temática, este capítulo toma por base importância da experiência e da opinião daqueles que concluíram o ciclo de uma vida de trabalho dentro de uma escola e se centra no emergir do posicionamento dos professores aposentados ante a influência da cultura da escola, das relações de poder no processo de adoecimento do professor. Seguindo esse intento nos subitens abaixo, além da metodologia e procedimentos estratégicos, faz-se o registro da visão e da versão dos sujeitos sobre o adoecimento do docente eximindo-se de fazer diagnósticos ou rótulos.

##### **4.1- Aspectos Metodológicos**

Partindo para a questão metodológica, nesse estudo a cultura da escola é ressaltada na perspectiva dos autores Candau e Forquin, isto é, na percepção de escola como lugar de ensino-aprendizagem, esses autores nos mostram que o estudo da cultura da escola não se prende a um nível de ensino, estrutura física ou rede de ensino. Nesse sentido se concebe o entendimento de que cada instituição de ensino, independente que se encontrar inserida na rede pública ou particular, é particularmente “um ‘mundo social’ que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Nesta visão, tendo como objeto o estudo das relações de poder, confronto aplicado à cultura da escola e à integridade docente, nos ancoramos nas percepções dos autores acima mencionados, intencionando não evidenciar as características da cultura da escola e relação de poder de uma ou outra instituição de ensino para equiparações. Nesse sentido, visa externar a visão e a versão dos sujeitos a respeito da carreira de professor sem deixar de fixar que “a

análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis” (NÓVOA, 1992, p. 42). Desse modo, se torna importante destacar:

[...] Ao tentar determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, depressa se constata que a análise baseada exclusivamente em aspectos pessoais se torna caduca e incompleta, sendo necessário alargar a pesquisa ao ambiente de trabalho. São os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influem o seu rendimento (BRUNET, 1992, p. 125).

Este estudo se acopla ao que se entende por relações de poder e cultura da escola para compreender o adoecimento dos professores. Para tanto, toma a Síndrome de *Burnout* como um exemplo de adoecimento que interfere na prática docente. Ou seja, por meio dos relatos dos professores aposentados se busca entender até que ponto as relações de poder contribuíram para que ocorra na escola remoções, remanejamentos, afastamentos, assim como no desenvolvimento de comportamentos que se aproximam à Síndrome de *Burnout*.

Levando em consideração a visão foucaultiana de que as relações de poder consistem em práticas sociais reprodutivistas, não se intenciona fazer equiparações entre os relatos de professores da rede municipal ou estadual sobre adoecimento ou comportamentos que se assemelham aos sintomas de uma Síndrome de *Burnout*. Partindo da interdisciplinaridade dos campos dos conhecimentos antropológicos, sociológicos e educacionais não se objetiva afirmar que estes ou aqueles professores que atuaram em determinada instituição adquiriram ou não a Síndrome de *Burnout*, mas analisar perspectivas motivacionais acerca remoções, remanejamentos e adoecimentos de professores tanto da rede estadual como da rede municipal de ensino de Araguaína.

Para tanto, é preciso captar estrategicamente os relatos dos professores considerando seus saberes, suas experiências. Pensando na interdisciplinaridade do campo de investigação, ao analisar a visão ou a versão dos professores aposentados que atuaram em instituições da rede pública de ensino, se visualiza como pertinente o uso do método da História de Vida. Comentando sobre a importância da História de Vida e sua complexidade, Lozano se posiciona:

Eu partiria da ideia de que a “história oral” é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento; que não é a depuração técnica da entrevista gravada; nem pretende exclusivamente forma arquivos orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso de transcrição da oralidade; nem abandona a análise à iniciativa dos historiadores do futuro. Diria que é antes um espaço de contato e influências interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais. (...) Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão de dimensão do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais (2006, p. 16).

Seguindo essa concepção, para este estudo é importante evidenciar que “fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’” (Ibid., 2006, p. 17). Ademais, Ferreira e Amado, fundamentam a necessidade de se perceber que “a história do tempo presente contribui particularmente para o entendimento das relações entre a ação voluntária, a consciência dos homens e os constrangimentos desconhecidos que encerram e a limitam” (2006, p. xxiv).

Em consenso com este raciocínio, se concebe a história oral como metodologia de pesquisa por sua capacidade de produzir conhecimentos históricos com qualidade científica. Ao empregar o método da História de Vida se faz um recorte temático direcionado a aspectos vivenciados na carreira de professor para o entendimento dos eixos norteadores do estudo. Priorizando-se o campo laboral e suas relações como recorte na temporalidade da História de Vida dos professores utiliza-se para a construção das narrativas a técnica de entrevista temática semiestruturada. Esta pesquisa envereda-se nesse procedimento e se ancora na afirmação de Albert:

(...) a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser “extraído” da trajetória da vida mais ampla e torna-se centro e objeto da entrevista (2005, p. 18).

Das vivências e aprendizagens próprias de um espaço escolar se “extrai” importantes respostas a investigação. O conhecimento que deriva de experiências cotidianas na escola, o

conhecimento que provém das tentativas, dos acertos e dos erros, ou seja, o saber empírico visto com respeito como pertinente fonte de informação enriquece esta análise na medida em que traz a versão de quem exerceu a profissão durante sua História de Vida laboral.

Na efetivação do que se tem objetivado se tornou necessário utilizar a gravação de relatos, o roteiro de identificação<sup>38</sup> e a escrita de um “texto corrido” norteado por um roteiro como instrumentos metodológicos com quatro professores aposentados da rede estadual e municipal. Nas gravações das narrativas sobre a temática se objetivou permitir o exercício do ouvir as narrativas sobre a carreira, no momento e no lugar escolhido pelo participante, dando ampla liberdade de expressão. E, com os professores participantes escrevendo um “texto corrido” norteado por um roteiro<sup>39</sup>, se intencionou colher maiores detalhes acerca de suas experiências por intermédio da privacidade.

Assim, utilizando a categoria de análise de conteúdo<sup>40</sup> nas narrativas, a perspectiva deste trabalho se encontra alicerçado junto aos moldes de uma análise temática qualitativa a qual prioriza na investigação do objeto o significado, o posicionamento de fontes teóricas e empíricas.

#### **4.2- Desenvolvimento das entrevistas**

As entrevistas compõem um momento da proposta metodológica que oportuniza o contato direto com os professores que aceitaram ser participante na investigação do objeto. Nesta fase mantém-se cuidado com a escuta para a preservação dos relatos procurando-se compreender fatores relacionados a cultura da escola, relações de poder e adoecimento de professores tendo como certeza o fato de que “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.”(SZYMANSKI, 2010, p. 12).

---

<sup>38</sup> Apêndice D, p. 123.

<sup>39</sup> Apêndice C, p. 122.

<sup>40</sup> [...] A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. (...) (BARDIN, 1970, p.29- 30). A análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática) (Ibid., p. 34).

Seguindo esta perspectiva, se esquematiza o número de participantes para 4 professores aposentados da rede estadual e municipal. Desta forma, a fase da entrevista temática semiestruturada e a escrita de um texto resumido norteado por um roteiro, estão associadas ao intento de visualizar nas concepções dos participantes a cultura da escola e as relações de poder. Concebeu-se a importância de se preparar para primeiro encontro com o participante sabendo que de início é preciso lembrar:

[...] o entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista e assegurado o seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e a análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar (Ibid., p. 13).

Partindo da subjetividade do participante para apreender o que está nas entrelinhas dos relatos, se ressalta a consciência de que “nas narrativas de vida é evidente que as vivências são relatadas, mas conta-nos já desenvolvendo-nos uma significação por mais resumida que seja” (JOSSO, 2004, p. 73), ao mesmo tempo em que se aponta como primeira inversão do poder o trazer o professor para uma conversa intrínseca acerca dos conflitos e relações de poder que se desenvolve no seu seio particular de trabalho.

As características do que é peculiar na História de Vida do sujeito possibilita a reflexão sobre a raiz das indagações, empecilhos, dores e medos adquiridos ao longo da trajetória de vida no trabalho. Por outro lado, é preciso compreender que “a abordagem de História de Vida pode não apenas provocar um conhecimento de sua existencialidade e do seu saber viver (...), mas convoca ainda o sujeito (...) a assumir a sua quota de responsabilidade no processo (...)” (Ibid., p. 84).

Partindo do que foi dito, entende-se que “a concordância do entrevistado em colaborar com a pesquisa já denota sua intencionalidade- pelo menos o de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz (...)” (SZYMANSKI, 2010, p. 12). A elaboração do roteiro de entrevista visa o registro sistemático para análise das experiências laborais e nestes se intenciona fazer um registro sistematizado dos diálogos das leituras, das práticas para que, por fim, se obtenha a versão dos professores sobre aspectos relacionais que marcaram sua carreira.

Nesta espécie de abordagem biográfica tematizada se objetiva a História de Vida no decorrer da carreira de professor. Neste modelo metodológico, retira-se dos entrevistados histórias de sua vivência profissional não apenas na sala de aula, mas experiências vivenciadas no ambiente da escola como um todo. Seguindo neste propósito, Josso aponta:

[...] As narrativas de vida contam itinerários ao longo dos quais os autores qualificam as suas experiências de vida classificando-as, quer em períodos felizes, quer em períodos psíquica ou fisicamente dolorosos. A vida humana apresenta-se pois de forma ininterrupta nessa dialética do bem-estar e do sofrimento. É no incessante retorno deste “jogo de ioiô” que emerge uma posição existencial mais ou menos ativa para tentar uma saída, se ele for pensada como possível, e para ir à descoberta de uma nova maneira de “governar” a própria existência, nova maneira considerada a melhor para amortecer os impactos, muitas vezes perturbadores, dessa dialética (2004, p. 88-89).

Nesta concepção, acredita-se que dos altos e baixos vivenciados pelos participantes da pesquisa no interior das unidades de ensino, compartilhadas na entrevista temática, possibilita-se a observação das atitudes que podem interferir nos resultados da investigação. No que se está apontado, Szymanski enfatiza:

[...] Trata-se também da consideração de estratégias de ocultamento que encontram em ação quando o entrevistado esconde informações que supostamente acha que podem ser ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu ponto de vista, podem trazer uma visão mais favorável dos mesmos. Não podemos deixar de considerar o entrevistado como não tendo conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles (2010, p. 13).

Considerando esse alerta, convém aprofundar um pouco mais a discussão sobre a escolha dos instrumentos. Sentindo essa necessidade se visualizou a importância do uso de uma estratégia flexível para momentos distintos para que propiciasse ao participante confiança para relatar sobre sua vida laboral, em pontos positivos e negativos de sua carreira. Com dias e locais à escolha do entrevistado taticamente se colocou em prática a observação e escuta.

Nos relatos realizados em encontros informais entre entrevistador e entrevistado esperou-se a obtenção de informações confidenciais sobre a maneira como era vivenciada as relações de poder no ambiente de trabalho. Na elaboração dos roteiros se direcionou o participante a relatar acontecimentos que se relacionam ao objeto da pesquisa sem deixar no esquecimento o fato de que “a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho” (Idem).

Visando não tornar mecânicas as respostas dos entrevistados e ao mesmo tempo fazer o exercício de escuta e observação no ato de suas narrativas, optou-se por abrir espaço para um momento em que o diálogo é gravado. Intencionou-se trazer ao professor, mesmo sendo entrevistado, o abandono da ideia de que “estar ali significa apenas para responder ao que se pede”. As narrativas partindo do entrevistado, o papel do norteador sobre os fatos que marcaram a carreira de professor passa a ser do entrevistado e o entrevistador se aprofunda no exercício de escuta e da prática do respeito pela memória, da privacidade, ao mesmo tempo considera:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e construção de um discurso para o interlocutor, o que já caracteriza um recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (Ibid., p. 14).

Mesmo sabendo que uma produção planejada alavanca o pensamento sistemático em torno do objeto da pesquisa no ambiente em que se encontra o entrevistado, se respeita o fato de que para alguns o ato de falar sobre adoecimento e determinadas situações se torna difícil ou doloroso. Faz-se importante também considerar que as narrativas dos sujeitos podem ser distorcidas, “levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador” (Ibid., p. 12). Perante ambas as situações o professor participante da pesquisa não será identificado. Assim ao entrevistador se possibilita outra maneira de perceber através da produção dos textos corridos, os traços, o receio e as diferenças apresentadas nas expressões escritas que muitas vezes não são facilmente verbalizadas na oralidade:

[...] Essa complexidade não inviabiliza a entrevista como uma fonte de informações, mas deve se reconhecer, pois podemos criar condições para obtenção de dados mais fidedignos, e é tendo em mente os diferentes significados e sentidos emergentes em uma situação de entrevistas, tanto para o entrevistado como para o entrevistador, que poderemos caminhar para a compreensão daquilo que está se revelando na situação de entrevista (Ibid., p. 18).

Objetivando fugir do engessamento nos relatos orais e na produção escrita dos saberes empíricos, para a organização das ideias busca-se coerência e coesão esperando que “conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se a partir daí a participação de ambos nos resultados (...)”(Ibid., p. 14). Essas ideias estão de acordo com a percepção de que o significado é construído na interação, o entrevistado traz experiências da carreira e com o entrevistador reflete sua versão com o que na sua visão atualmente é vivenciado na escola.

No questionamento reconstrutivo desse estudo encontra-se o entendimento de que na fase de investigação empírica “há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma única forma, naquele momento, para aquele interlocutor” e o entrevistador deve considerar que “muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado”, assim, escolhendo um diferenciado procedimento metodológico na investigação empírica “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistador diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até mesmo para ele mesmo” (Idem).

Nessa perspectiva, no ato analisar sobre as relações de poder e cultura de escola para o entendimento do adoecimento de professores se faz preciso considerar a blindagem da estrutura do sistema educacional e a possibilidade do ocultamento do desenvolvimento de comportamento que se assemelham a Síndrome de *Burnout*, pois se está de frente com questões que poucos se ariscam falar. Contudo, se entende que se oportuniza ao professor a chance de se posicionar sobre o assunto expressando sua visão por intermédio de sua própria experiência.

Por esse itinerário entende-se que os caminhos desta análise pressupõem desafios à medida que conflitos vivenciados e que deixaram marcas ao longo da carreira forem sendo narrados, porém o exercício da reflexão pode se constituir em um momento de construção de



um novo conhecimento por entre os limites da subjetividade dos sujeitos representados na fala e a horizontalidade das relações de poder.

Neste raciocínio, o professor ao entender a importância de sua participação nesta proposta de análise se torna não só um agente de transmissão, mas como sujeito que problematiza, expõe seu conhecimento empírico e o vê valorizado. Por esse caminho o professor constrói reflexões, questionamentos e visões pré-definidas de dominação são exteriorizadas nos diferentes momentos da pesquisa.

Na análise de conteúdo dos relatos e escritos considera-se a visão e a versão dos professores aposentados. Entende-se que nesta investigação se passa similarmente ao processo de desenvolvimento da autonomia do professor, na medida em que este vai gradativamente pontuando seus limites, desafios, angústias etc. Na discussão há, sem dúvida, instantes em que se proporcionam o engrandecimento profissional, algo muito além de uma formal troca de experiências.

### **4.3- Participantes da pesquisa**

Quando se pretende conhecer peculiaridades presentes no dia-a-dia de instituições escolares através da visão e versão daqueles que tiveram sua história de vida impactada por esse ambiente, um detalhe que não deve ser desconsiderado reside no fato de que nem todos professores gostam de relatar obstáculos e sofrimentos vivenciados na profissão a uma pesquisadora. Esta realidade foi percebida quando conseguimos despertar empolgação em quinze professores no exato momento que informamos que a pesquisa se resumia em uma oportunidade de ouvi-los sobre sua história de vida associada ao magistério<sup>41</sup>; na segunda visita na qual especificamos aos professores que era pertinente conhecer suas percepções sobre relações de poder, cultura da escola e o adoecimento.

Certos de que este inquérito apoia-se em experiências empíricas dos professores que já concluíram o ciclo de sua carreira com a aposentadoria levou-se em conta o fato de que este estudo não esgota as inúmeras possibilidades de pesquisa sobre a temática, mas nos permite capturar a visão do experiente sobre o que ocorre no cotidiano da escola. Contudo o que nos

---

<sup>41</sup> Por intermédios de profissionais da educação foi possível o encontro desse quantitativo de professores com até cinco anos de aposentados. Esse período de tempo de aposentadoria foi uma estratégia para obtermos uma visão contemporânea do objeto em análise

propusemos pesquisar transformou-se em grande desafio na medida em que percebemos que o próprio título da pesquisa por si só inspirava a desistência dos professores em participar. Pensamos que por termos profissionais aposentados como participantes não encontraríamos empecilhos no andamento da pesquisa e que teríamos um caminho livre para obtenção de respostas aos nossos questionamentos.

Contradizendo o imaginado, os professores aposentados que demonstraram interesse em relatar sobre história de sua carreira apontaram seu receio de ser identificado nos relatos orais ou ser reconhecido por meio da escrita nos “textos corridos” e sofrer perseguições: alguns estamparam no rosto e no olhar seu temor em falar sobre o assunto ao comunicarem sua desistência, outros simplesmente se silenciaram.

Este fato nos permitiu perceber que revelar o que poucos mencionam e que é ocultado aos olhos de muitos, mas que é sentido e comentado por aqueles que estão ou que estiveram na sala de aula é um desafio que não é vencido com a obtenção da aposentadoria. Para superar esse contratempo buscamos táticas que nos permitiram avanço significativo: depois de muitos “nãos”, decidimos considerar a importância das respostas negativas e do “silêncio” como uma possível forma de se demonstrar como conflitos vivenciados ao longo de uma trajetória profissional podem impactar na vida do professor e identificamos a necessidade de construir uma maior relação de confiança com professores aposentados.

Tendo em vista as recusas e os argumentos apresentados pelos quinze professores aposentados, a construção de um documento que denominamos de “termo de consentimento do professor participante”<sup>42</sup> se tornou um outro importante instrumento que não só fortaleceu seriedade dos intentos da pesquisa como também nos possibilitou o encontro dos sujeitos. Após a explicação dos intentos do estudo e a leitura do termo, conseguimos o interesse e a participação de quatro professores aposentados. Com este número de participantes atingimos o quantitativo necessário para a realização da fase empírica e atenuar a sensação de inquietação. Os participantes não só compartilharam suas experiências na carreira de professor concursado da rede pública de ensino de Araguaína em um “texto corrido” como lhes foram sugeridos, como também prontamente responderam às indagações relatando sobre sua carreira e os desafios que o professor enfrenta no exercício da profissão em uma entrevista com a pesquisadora.

Por acreditarem que suas experiências laborais podem servir de inspiração, de reflexão e de melhora para as atuais condições de trabalho daqueles que ainda não alcançaram

---

<sup>42</sup> Apêndice E, p.124.

o que chamaram de “tão sonhada aposentadoria” os profissionais participantes, agora sem o risco de ser identificado e de sofrer perseguição garantida após a assinatura do termo referido, compartilharam acontecimentos da carreira que consideram positivos e negativos.

Em nota de esclarecimento é importante frisar que dos quinze professores selecionados, quatro concordaram em participar da pesquisa e estão com até cinco anos de aposentados da primeira fase do ensino fundamental da zona urbana de ensino público da cidade de Araguaína-TO. Um participante possui aposentadoria do Estado e do Município, mas todos se recusaram a formalmente gravar relatos sobre sua carreira, alguns alegando sentir timidez de falar diante de um gravador e outros informaram que tinham receio de serem identificados pela voz.

No intento de eliminar os empecilhos à realização das entrevistas aceitamos não realizar as entrevistas gravadas formalmente e decidimos não identificar os professores por nome ou gênero, batizando-os de **P I**, **P II**, **P III** e **P IV** seguindo a ordem de início das entrevistas. Porém, a partir do momento que percebemos em alguns participantes uma acentuada limitação na produção do texto corrido e que isso comprometia a compreensão dos posicionamentos, a gravação dos diálogos informais se tornou necessária para que fizéssemos a transcrição conforme foi-nos dito. Desse modo, nas narrativas gravadas de maneira informal<sup>43</sup> perspectivas acerca de relações de poder, cultura da escola e adoecimento foi sendo reveladas.

A respeito dos participantes das entrevistas convém citar que o(a), professor(a), **P I** foi o(a) primeiro(a) participante; ele(a) tem atualmente 56 anos, pós-graduado(a), concursado(a) e aposentou-se após 26 anos de trabalho. Este(a) professor(a) exerceu sua atividade laboral numa única rede pública de ensino e nesse segmento educacional exerceu a função de professor(a) regente, coordenador(a) pedagógico e coordenador(a) da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. O(A) professor(a) **P II** foi o(a) segundo(a) participante, não quis identificar a idade, possui nível superior completo, concursado(a) e por ter entrado muito cedo na profissão trabalhou mais de 31 anos até completar a idade exigida para adquirir a aposentadoria. Sua função de professor(a) regente foi exercida numa única rede pública de ensino, ficou em desvio de função trabalhando na

---

<sup>43</sup> Usar o procedimento formal de gravação - colocar o gravador ligado sobre a mesa antes de iniciar as entrevistas, por exemplo - foi rejeitado pelos quatro participantes. Decidiu-se que era melhor escrever o que era relado, mas enquanto o pesquisador redigia alguns participantes silenciavam-se ou falavam de maneira bem resumida. Para não comprometer os resultados desse trabalho, as gravações seguiram-se de maneira indireta e a pesquisadora limitou-se a escutar os participantes relatarem suas experiências para posteriormente redigir tal como foi dito.

secretaria, foi coordenador(a) da biblioteca da escola e finalizou sua carreira na função de assistência de aluno especial. O(A) professor(a) **P III**, terceiro(a) a participar do estudo, possui hoje 63 anos idade, pós-graduado(a), concursado(a), esteve em exercício por 30 anos e o excedente do período exigido para aposentadoria se deu pela dificuldade que enfrentou para obter a aposentadoria. Seu magistério foi exercido na rede pública Municipal e na Estadual. Saiu da sala de aula por um curto período, mas mesmo quando seus problemas de saúde se agravaram, permaneceu trabalhando na sala de aula na rede de ensino Estadual e Municipal até conseguir aposentadoria. O(A) quarto(a) e último(a) participante, batizado(a), de **P IV**, tem 54 anos de idade, pós-graduado(a), concursado(a) e trabalhou por mais de 25 anos em uma única rede de ensino. Atuou como coordenador(a) nos primeiros anos de sua carreira, mas a maior parte de sua atividade laboral foi em sala de aula e mesmo com o agravamento de sua saúde nela permaneceu até adquirir sua aposentadoria. De outra maneira no quadro<sup>44</sup> abaixo apontamos um pouco mais sobre perfil dos participantes.

<b>PERFIL DOS PARTICIPANTES</b>		
<b>Idade dos participantes</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
50 a 57	2	50%
58 a 65	1	25%
65 a 70	0	0%
Não quis informar	1	25%
<b><u>Situação profissional</u></b>		
Professor aposentado concursado da rede pública Municipal	2	50%
Professor aposentado concursado da rede pública Estadual	1	25%
Professor aposentado concursado da rede pública Estadual e Municipal	1	25%
Professor aposentado contratado da rede pública Estadual ou Municipal	0	0%
<b><u>Formação</u></b>		
Superior completa	1	25%
Superior incompleta	0	0%
Pós-graduado	3	75%
Mestre	0	0%
Doutor	0	0%
<b><u>Tempo de trabalho</u></b>		
17 a 24 anos	0	0%
25 a 30 anos	2	50%
mais de 31 anos	2	50%

**Quadro – 03 Perfil dos participantes**

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

<sup>44</sup> Dados retirados das respostas do roteiro de identificação (Apêndice D, p. 123).

Embora se reportem a sobrecarga de trabalho e suas consequências nos seus relatos de maneira expressiva, os profissionais evidenciaram sua dedicação e encantamento pelo ato de ensinar. Não tivemos um(a) professor(a) aposentado(a) que não compartilhasse seu apresso pela profissão. A partir do momento em que se instigou o(a) docente a fazer um resgate de sua história de vida e profissão os encontramos afirmando: “ver aquelas crianças que não sabiam nem fazer um risco saírem lendo, aquilo pra mim foi um presente. É minha vocação, minha paixão!” (NARRATIVA: P I) ou “Eu sempre digo que gostei muito de fazer o que eu fazia... acho que vale apenas investir no professor... na saúde do professor...” (NARRATIVA: P IV). Em suas visões o desejo de auxiliar no desenvolvimento intelectual de seu aluno é uma tarefa árdua, mas ao mesmo tempo prazerosa. Ante a afirmação de dedicação à profissão, mergulhamos no mundo das vivências, das interferências e controvérsias contidas na memória daqueles que recentemente se aposentaram, mas que também anseiam contar seu esforço e o seu olhar sobre os desafios próprios do cotidiano escolar por meio de acontecimentos que marcaram sua carreira:

Nos anos de 1983 com 18 anos de idade, iniciei a carreira profissional atuando na docência, descobrindo a minha vocação com dedicação, firmeza e autenticidade. Procurei manter um bom relacionamento com a equipe escolar respeitando a hierarquia... fui um(a) funcionário(a) que procurava cumprir com meus deveres para atender melhor meus educandos (...) Trabalhei 25 anos numa mesma escola, somente gozei licença prêmio quando já estava prestes a aposentar. Consegui minha aposentadoria aos 26 anos de carreira (NARRATIVA: P I).

\*\*\*

Fui educador(a) do município de Araguaína por 30 anos e 6 meses. Aos 50 anos... ufa! Finalmente me aposentei! O que antes parecia uma utopia tornou-se realidade... Te louvo Senhor! Na minha infância tinha medo de ser professor(a). Eu observava o sofrimento delas em sala e percebia que não eram bem remuneradas. A minha irmã mais velha me dizia que eu ia ser professor(a) pois eu tinha um jeitinho e uma carinha de professor(a). Eu chorava só de pensar... mas na minha juventude, não tendo opção e por necessidade tive que encarar a profissão. De fato minha irmã tinha profetizado! Me apaixonei pela profissão. Vivi em função do meu trabalho. Não tinha muita experiência, mas era bem jovem cheia de energia e vontade de trabalhar! E naquele tempo não era nada fácil! (...) assim que iniciei minha carreira, eu recebia muito pouco por 8 horas de trabalho e quem nos pagava era um ensino chamado Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Eu nem ousava dizer que recebia meu pagamento pelo Mobral, hoje denominado EJA (Educação de Jovens e Adultos)! Esse sistema de ensino era muito criticado e as pessoas que participavam dele

eram humilhadas. As salas de aula eram superlotadas, não existia auxiliar ou assistente de aluno. Era uma turma de 40 alunos para um único professor, independente da idade. Não havia climatização, os recursos didáticos eram escassos. (...) A água para preparar os alimentos da escola era puxada da cisterna de gangorra e no início nem luz elétrica tinha na escola! (...) Lembrar da minha vida profissional é como um filme diante de mim (...) (NARRATIVA: P IV).

\*\*\*

Eu toda vida fui das primeiras turmas, eu gosto dos pequeninhos. Toda vida de trabalho com eles...eu ia do 1º ano até o 3º ano. Só dei aula no 4º e no 5º quando dei aula de artes. Eu concurrei no Estado e fui ser professor(a) em Ananás, uma cidade pequena que fica aqui perto. Mas logo mudei para Araguaína e senti muita diferença... mesmo sendo escolas do Estado. Aposentei com 37 anos de trabalho porque não tinha a idade certa (NARRATIVA: P II).

\*\*\*

Eu comecei a trabalhar com 17 anos, lá no sertão, no município de Babaçulândia, já comecei como concursado(a) da prefeitura. Eu fiz três concursos: o primeiro foi o da prefeitura de Babaçulândia, o do Estado e o da prefeitura de Araguaína. Exerci nos dois últimos concursos até a aposentadoria. Na escola, trabalhava mais com alunos de 1º a 5º ano... depois fui para o EJA (NARRATIVA: P III).

Considerando que os professores que participaram desta investigação possui um leque de conhecimento de quem não somente completou um ciclo de vida no trabalho como também guardou uma aprendizagem singular, a voz da experiência de quem por mais de 25 anos atuou no magistério nos foi fonte imprescindível, pois dela vão se exibindo ao sabor das recordações o conhecimento adquirido pela prática de uma vida profissional e se tornam preciosas fontes de saber e aprendizagem.

#### **4.3.1 O professor e a necessidade do afastamento**

Ciente que na lei que regulamenta a profissão de professor da rede de ensino Estadual e Municipal<sup>45</sup> se encontra inserida o direito de afasta-se da regência de uma sala de

---

<sup>45</sup> Lei federal nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990/ Lei estadual nº 1.818, de 23 de agosto de 2007/ Lei municipal Nº 1.323/93 de 20 de Setembro de 1993.

aula por interesse particular, remanejamento, remoção ou readaptação, a *priori*, nos atemos à busca de professores readaptados para a realização das estratégias metodológicas planejadas. Mas o primeiro desafio à hipótese deste estudo ocorreu quando nos deparamos com a escassez de professores readaptados na escola.

Isto não quer dizer que não exista professor readaptado ou em condições propícias para que seja readaptado na rede de ensino pública do município de Araguaína. O que ocorre é que nas narrativas dos sujeitos a respeito de professores afastados da sala de aula aparece sempre o uso do termo “remanejamento” nunca “readaptado” e isto ocorreu quando os sujeitos estavam se referindo a colegas ou a si mesmos. A vontade de saber as razões do escasso uso da palavra readaptado nos inquietou, nos fez recorrer à lei para entender quais atividades laborais exercidas em uma unidade escolar é função do magistério e, por conseguinte, distinguir as vantagens de ser um professor remanejado ao invés de ser professor readaptado. Assim, seguindo esse raciocínio, encontramos a segundo à Lei Federal de nº 11.301, de 10 de maio de 2006:

[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Art. 67, § 2º).

Ou seja, segundo a lei, além daquele que ocupa a função de regente em uma sala de aula, está também na função do magistério o diretor, o coordenador e o assessoramento pedagógico. Consequente a esta explicação parte-se para questionamentos acerca do que realmente significa está na condição de remanejado ou readaptado para um professor. Professores concursados em função distinta da regência de uma sala de aula, mas que essa nova função esteja enquadrada na lei referida acima e compatível a uma limitação sofrida por razões ligadas a um adoecimento incapacitante, pode nela permanecer até adquirirem o direito a aposentadoria com o regime especial de 25 anos<sup>46</sup> e isto decorre necessariamente do seguinte fato:

---

<sup>46</sup> Tempo de trabalho exigido pela legislação vigente.

[...] Remanejamento é o aproveitamento do servidor estável ou estabilizado em funções compatíveis com as limitações que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificadas em inspeção médica periódica a ser designada pela Junta Médica Oficial do Estado, ou até que cessem os motivos que o ensejaram, preservado o subsídio do cargo (ARTIGO 24, LEI nº 1.818/07)<sup>47</sup>.

De acordo com os relatos proferidos pelos sujeitos, as funções de professor auxiliar de aluno com deficiência e a coordenação de biblioteca são comumente destinados a professores que comprovem por meio de laudos um adoecimento que se enquadra à necessidade de remanejamento. Por outro lado, se o professor for readaptado significa dizer que ele passou por um processo de readaptação, ou seja, ocorreu “uma investidura do servidor efetivo estável ou do estabilizado em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica” (Lei nº 1.818, de 23 de agosto de 2007, em seu Art. 23) e que, antes de se tornar readaptado, ficou remanejado por um período de dois anos.

Ainda concernente à readaptação, um quesito decisivo se centra na palavra “investidura”, grifada nessa citação acima, pois nesse contexto significa “tomar posse formalmente” em uma função alheia ao que exercia antes de adoecer a fim de nessa nova atividade possa permanecer se possível até o alcance da aposentadoria. Assim sendo, aqui se entende que se um servidor concursado para a função de professor exercer seu ofício laboral na secretaria de uma escola, por exemplo, se denomina “desvio de função” e estando nessa condição de trabalho ele perde o direito de se enquadrar à aposentadoria especial pelo fato de não está exercendo nenhuma das funções previstas em lei como sendo do magistério.

Assim, nos relatos dos professores não aparece o termo “readaptado” não porque não haja professores que adquiriram prejuízos irreversíveis a sua saúde em decorrência da atividade laboral a ponto de necessitar de passar pelo processo de uma readaptação, mas porque o professor estando remanejado para funções consideradas de magistério pela lei se mantém os direitos adquiridos pela aprovação em concurso público e a segurança de se estar ativo no exercício da docência em documentações legais como contracheque etc.

Reportando-se a sua experiência acerca do que se tem dito o(a) professor(a) P II relata: “Eu, uma vez fiquei na secretaria em desvio de função... eu perdi tempo para a aposentadoria porque esse tempo não conta... agora já tem um jeito: professores ficam em

---

<sup>47</sup> Descrito da mesma forma está a lei que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Tocantins. LEI Nº 1.818, de 23 de agosto de 2007. Publicada no Diário Oficial nº 2.478.



outros lugares, mas tá constando que ela é professor. Só de secretaria é desvio de função” e explica sobre afastamento ressaltando “o diretor manda lá dentro, se ele quiser a gente sai da sala para outra função como a biblioteca... na função de coordenador da biblioteca você é considerado professor porque lida com crianças, fica como um coordenador pedagógico (...)”.

Enquanto estávamos fazendo as investigações empíricas, não tivemos conhecimento da existência professores que tenham tomado posse oficialmente em outro cargo, deixando o concurso de professor em razão de um adoecimento, mas remanejamentos. Na percepção dos professores o remanejamento vem sendo utilizada em decorrência alheia a sua real finalidade:

(...) eu fiquei três anos em desvio de função, depois voltei pra sala. Mas, se você não tiver na sala, você aguenta até 40 anos de trabalho na escola porque você não bate cabeça com ninguém... a pressão por resultados não é tão grande. É só preencher papel, arrumar papel... oh...você vai para o trabalho e volta sem se cansar. Eu sentia isso. Mas quando eu estava na sala voltava só o bagaço... tinha vez que eu chegava de tarde, só tomava banho e deitava...cansado(a)...cansado(a)... nos outros lugares não, a gente fica de boa (NARRATIVA: P II).

O remanejamento ocorre em caso de adoecimento, mas segundo relata os professores não é todo professor que atesta seu adoecimento que consegue ser remanejado, isto porque diferente do que rege a lei, na prática para se ter acesso ao direito de ser remanejado o professor precisa contar com o interesse de quem está no comando da escola, com as “amizades” e interesses políticos. Ao recordar esta realidade os professores denotam a existência de uma íntima relação entre remanejamento e o fato de ser preciso ter “amizades” para consegui-lo:

(...) no fim da carreira eu estava na sala de aula só um ano, mas eu fiquei só auxiliando aluno especial... dessa vez fui remanejado(a) porque a escola onde eu estava acabou e aí eu consegui essa vaga, se não, mesmo doente eu tinha ficado era na sala (...).Quando cheguei na escola xxx era em 1993, já lá para o ano 2002 eu sair da sala...passei uns dez anos na sala e fiquei uns 4 anos na biblioteca... eu consegui porque estava muito cansado(a)... não pedi remoção oficialmente...era amizade... muitos remanejamentos é mais amizade. Quer dizer que funciona assim: sou teu/tua amigo(a), coloco você em tal função... o(a) diretor(a) tem essa autonomia lá dentro, mas sempre foi assim. As amizades então, elas valem mais que a secretaria... (risos) fui valido(a) muitas vezes... lá na escola é diferente... é assim: a gente era toda vida muito amigo(a)...aí ele(a) foi olhando.. não precisei apresentar nenhum documento de nada não...somente meu psicológico abatido... e ela viu que eu

estava ruim e me colocou na biblioteca por 4 anos e aí depois, outro(a) que ela viu que também estava cansadinho(a), ele(a) trocava. Pela secretaria é difícil... eu achava companheirismo do(a) diretor(a) fazer isso... a situação não é fácil (NARRATIVA: P II).

\*\*\*

O remanejamento é mais por amizade e não porque a gente esteja precisando... nem a secretaria ajuda a gente... não, porque é assim: você faz o pedido na escola, aí seria eles que iriam pedir a secretaria. É os diretores que estão lado a lado é que estão presenciando e eles iam lá e pediam... então o(a) diretor(a) ao ver uma situação vai pedir o afastamento... eu conheço várias pessoas que foi assim... porque devido ao excesso de trabalho, fadiga e cansaço muitos professores foram remanejadas no final da carreira e até aposentarem... Desde o início que a gente conhecia professores assim, (cita como exemplo o nome de várias colegas de trabalho) mas comigo não... não me deram essa oportunidade. O remanejamento é dado mais por amizade, querência e isso tem muito nas escolas... eu andei em muitas e isso tem (NARRATIVA: P IV).

\*\*\*

No início de minha carreira me chamaram para a coordenação e eu tive que ir... a gente não tinha poder de escolha, tinha de obedecer. Fui ser braço direito do(a) diretor(a) como coordenador(a) até que mudou de governo e tiraram todo mundo...(...) quando eu consegui voltar pra sala eu achei bom demais... só de não está me preocupando com a escola inteira... hum, era bom demais. Mas foi pouco tempo, me tiraram de novo! Disseram: “Não, você não vai ficar aqui não, você vai pra coordenação. Aí eu fui... demorei 30 dias para aceitar de novo, não que eu não sabia o que era coordenação... era porque eu conhecia os dois lado da moeda e como eu estava no começo me achava disposto(a) a ficar na sala... Depois consegui voltar pra sala, mas adoeci da garganta, eu falava muito alto... aí me chamaram de volta pra coordenação fiquei nessa função até me aposentar (...) (NARRATIVA: P I).

\*\*\*

Cida, eu sofri nessa escola... as escadas da escola de onde eu trabalhava me acabaram: eu corria, subia e descia várias vezes essas escadas atrás de menino e era tanto menino dando trabalho! Eu ficava em pé muito tempo... Aí adoeci, desgastei o joelho e passei a escrever muito no quadro para que os alunos se calassem e eu descansasse. Meus pés doíam, inchavam... um dia eu cheguei chorando no médico... Eles não colocavam remanejado(a) porque não queriam, só querem colocar o povo da panela, só política. Eu tirava raio x e levava... o doutor me dava 90 dias... quando chegava no perito do(a) xxx ele me dava 15 dias... aí eu ia de novo: pagava todos os exames, consultas e o médico me dava 45 dias... aí chegava no perito do(a) xxx ele me dava só 15 dias e eu fazia tudo de novo. A última vez, o perito disse que eu estava boa, eu recorri ao médico xxx que me deu 90 dias de novo... aí o perito

cancelou e me 15 dias!... parecia combinado para não me deixar cuidar da minha saúde...eles me mandaram pra sala, mesmo já tendo colocado outra pessoa em meu lugar na escola... eu não tinha mais vaga e estava indo pra outra escola longe da minha casa... eu corri e fui ao médico de novo fiz todos os exames e entreguei atestado (...)" (NARRATIVA: P III).

Uma vez conseguindo o remanejamento o professor pode passar a pertencer ao que alguns chamaram de “quadro de apoio pedagógico” e é inserido à função de auxiliar de alunos com deficiência, coordenação de biblioteca ou em qualquer outra atividade cuja finalidade resulte na aprendizagem do aluno. A garantia do direito do aluno participar das aulas no dia letivo associada estritamente ao cumprimento compulsório do calendário escolar e devido a isso, segundo afirma os participantes desta pesquisa, o professor remanejado se torna uma espécie de “foguista” dos demais professores que em razão de falta injustificada ou justificada não se apresentam para trabalhar na escola: “(...) eu estava auxiliando com meninos especiais, mas de vez em quando, mesmo doente, vire e mexe eu acabava assumindo uma sala quando faltava professor...era terrível... a gente nem planeja nada, já cai na sala... era sofrido suportar 4 horas na sala de aula....difícil (...) (NARRATIVA: P II).

No final de minha carreira eles nunca liberavam minha licença prêmio... aí eu ficava remanejado(a). Mas quando faltava alguém, tinha que ser eu na sala, ninguém queria ir e eu mesmo doente tive que ir muitas vezes... e isso foi o tempo foi passando, quando eles viram eu já tinha 30 anos em sala de aula e não liberavam minhas licenças...aí quando houve a liberação das licenças não era mais pra eu voltar. Mas quando as três licenças que eu tinha direito, eles me chamaram de volta pra sala... aí eu disse pra eles: “Eu que vou voltar pra sala? Vou não. Daqui pra frente eu não vou ganhar nada! – e aí eles ficaram sem graça – Só que esse 5 anos eu vou receber!” E aí eles fizeram a maior confusão e disseram que eu tinha de ter pedido antes a aposentadoria e agora não recebe a não ser que eu volte a trabalhar e eu doente não tinha forças.. não devolveram meus 5 anos que passei trabalhando...ninguém que trabalhou 30 anos no xxx recebeu o abono por ter passado do tempo de aposentar... mas do xxx (outra rede de ensino) eu recebi tudo certinho (...) A exclusão com o professor acontece também na escola: os que estão doentes ficam trabalhando e os que não estão ficam remanejados porque são amigos de fulano, de prefeito, de secretário, de vereador. E aquelas avaliações que tem?! Um dia eu tive que soltar os cachorros, quebrar o pau mesmo porque só vem derrubando a gente! Só vem pra deixar o professor em situação difícil. Não traz nada. É só uma ficção! Havia um tititi e metia o pau reclamando e escrevia nos papeis também! E minha letra? Ninguém sabia imitar para poder dizer que eu concordei com as avaliações delas, porque os outros? Eles imitavam! Com o tempo me tornei assim (...) (NARRATIVA: P III).

De acordo com a percepção dos participantes o poder diretor interfere no direito de remanejamento em razão de um adoecimento em escolas públicas. Esta realidade pode ou não ocasionar conflitos que interferem nas estruturas das relações interpessoais e a maneira como é estabelecida o relacionamento entre equipe gestora e professores. Referindo-se às relações de poder entre os agentes educacionais, insere-se o fato de que existe indivíduo exercendo o poder como membro da equipe gestora ou como gestor e aquele que no momento não está, mas que nada impede que em uma mudança de governo as posições se invertam ou reviravoltas no mundo político possam reascender ressentimentos que podem elevar anseios por vingança. Acerca desta possibilidade cautelosamente se afirma:

(...) essa pessoa que eu vi foi XXX, ele(a) não dava conta nem de passar na porta da escola e ele(a) já foi o(a) diretor(a) dessa escola, mas ele(a) não tratava bem os colegas não...assim como os funcionários...aí depois ele(a) teve depressão (...) e no trabalho a gente passa por isso, porque uma hora o(a) diretor(a) é daquele governo e quando aquele governo perde...aí ele(a) vai pra sala de aula... e o que estava em baixo pisa no que estava em cima...é assim que funciona... eu já vi casos acontecerem com colegas... porque a roda gira... porque não fica só lá no governo toda a vida. E eles ficam como quem fica esperando e dizendo: “um dia você vai pagar... um dia...”. E é certo o ditado que diz “aqui se faz, aqui se paga” né?...Já vi gente sair, pedir transferência da escola por causa dessas perseguições (...) (NARRATIVA: P II).

Neste estudo não se cogita o encontro de todas as possibilidades que dão origem ao adoecimento ou afastamento do professor da sala de aula. Se aceita como realidade que em um relacionamento questões de poder podem estar mais quentes ou menos quentes, mas em uma instituição as relações que envolvem mais poder se concentram mais entre o professor e a direção do que entre professores da mesma área de formação.

Na visão e versão dos sujeitos, a estabilidade garantida pela aprovação em curso público e período probatório justifica a ausência quase completa do medo de perder o emprego. Porém a condição “estável” no trabalho não os retira dos desafios da profissão e muito menos dos conflitos oriundos dos relacionamentos, da pressão por resultados positivos e o acúmulo de trabalho.

#### 4.3.2- Relações de poder e a cultura da escola

Na percepção dos professores do sistema de ensino público de Araguaína as pressões por resultados ocorrem na rede de ensino estadual e municipal hierarquicamente, mas toda a sobrecarga incide no professor, pois: “ (...) a luta é mesmo grande na sala de aula. É o lugar mais difícil da escola (...)” (NARRATIVA: P II). O sucesso ou o insucesso de uma rede de ensino, de uma secretaria ou de uma instituição escolar associa-se diretamente ao resultado do trabalho dos professores; contudo, “as relações de poder não se resume só entre professores, direção de escola e secretaria, tem o aluno que tem poder, tem os pais que tem poder mais que um funcionário (...)” (NARRATIVA: P I).

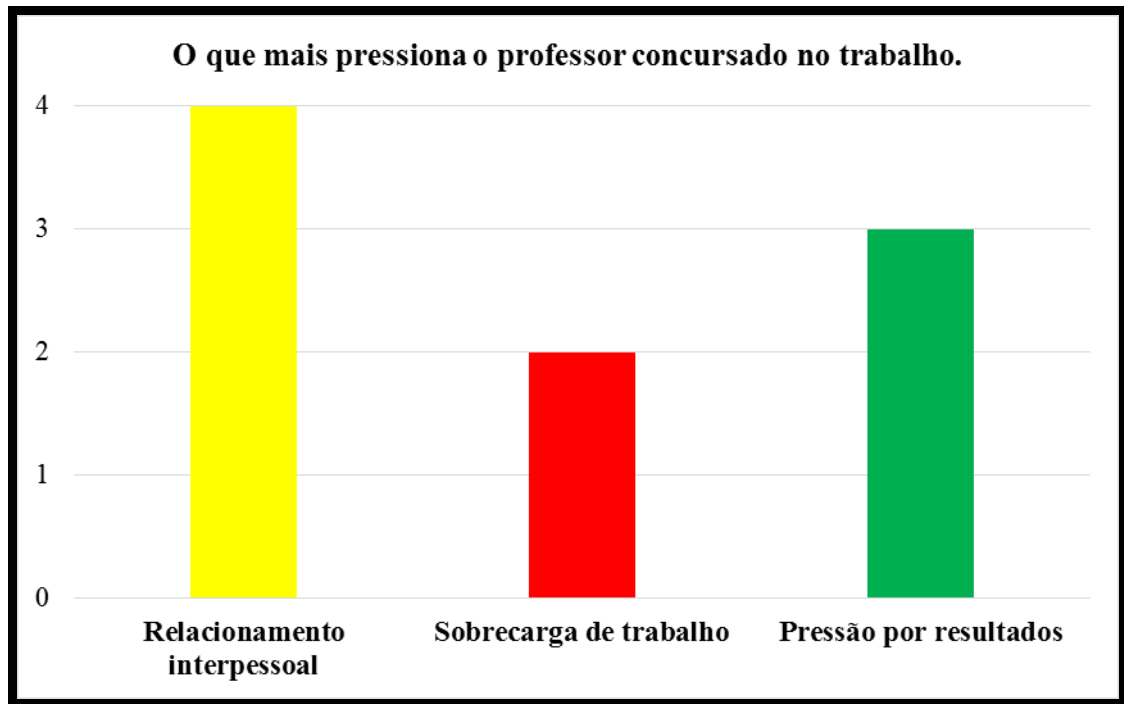
Na contramão da valorização dos profissionais que atuam em sala de aula está o fato de que se o professor alcança êxito com altos índices de aprendizagem de seus alunos na escola, ganha reconhecimento e fama hierarquicamente: os políticos, as secretarias, aqueles que estão na direção da escola, por último e muitas vezes esquecido, o professor “Ser professor é ser sofredor. É sofrimento por todos os lados” (NARRATIVA: P III).

Recordando sobre os desafios do cotidiano o(a) professor(a) P IV diz “Eu ouvia os outros falando no início da minha carreira que a escola era como uma senzala e é de fato.. a gente não tem tempo pra nada. Você está regrado, não tem tempo nem pra ir ao banheiro” e também enfatiza que “ quando você chega na escola você, se estiver na sala, você não lembra mais que tem família, que tem casa, que tem filhos, porque a pressão é tão grande lá dentro que você não tem tempo pra pensar lá fora, o mundo lá fora parece que não existe”.

Vinculada à visão do que na prática ocorre no dia-a-dia de uma instituição escolar, os participantes seguem ressaltando que a maioria dos conflitos que os professores enfrentam se dão mais no campo das inter-relações do que no exercício do magistério em sala de aula e acerca disto se afirma que “as inter-relações, mesmo sendo negativas ou positivas, servem de experiência. Nunca seria possível uma forma padronizada nas inter-relações em uma escola. Há uma diversidade cultural ali”. Ao mesmo tempo também não deixa passar despercebido o fato de que “além disso, há uma sobrecarga que impede o profissional de ter uma relação mais afetuosa com a equipe de trabalho. Muitas vezes, no decorrer da minha carreira necessitei conversar com determinada pessoa, mas não havia tempo”. E ainda assinalando esta realidade destaca que “mesmo nas formações pedagógicas o cronograma é acirrado que não dá para

muito diálogo. Sabe-se que o diálogo favorece um bom relacionamento” (NARRATIVA: P IV).

Visando demonstrar com que intensidade esses fatores foram ressaltados nos relatos construímos a representação gráfica abaixo:



Quadro: 04- O que mais pressiona o professor concursado.<sup>48</sup>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os desafios da carreira de um professor vão além da sala de aula porque “as vezes a sala vai bem e eles ficam procurando defeitos no(a) professor(a). E se eles acharem, humm, é bom de mais pra eles, pois ficam caçando defeito pra falar mesmo (...)” (NARRATIVA: P II). A ausência justificada ou não justificada de acordo com a frequência transforma-se em fonte de desgaste nos relacionamentos interpessoais no ambiente escolar. De situações conflituosas se origina afastamentos, mas também podem resultar em remoções que muitas vezes podem ser sofridas sem aviso prévio ao professor: “sai de férias e quando cheguei para trabalho já tinha sido transferida para a escola XXX” (NARRATIVA: P IV). Ou seja, um professor pode

<sup>48</sup> O quadro destaca o que mais pressiona o professor concursado a partir do universo dos quatro professores que participaram da pesquisa.

ser transferido arbitrariamente e o fato de ser concursado não o torna totalmente inerte a esta situação:

O(A) professor(a) está doente, tem direito, mas isso gera problemas depois. O(A) professor(a) sofre pressões por estar doente. Tudo tem que ser nas férias. O(A) professor(a) não pode adoecer: ele tem de ser perfeito durante o período letivo. Quando acontece uma substituição, não é mais querido (...) faltou? Leva o nome de professor(a) ruim. Se adoeceu tudo bem, mas ainda assim “é um(a) professor(a) que falta demais”. Sempre tem um que vai reclamar principalmente quem vai substituir! Eu sei como funciona... eu já tive nos dois lados! Tanto na sala como fora dela (NARRATIVA: P II).

Por outro lado, recordando de ter presenciado o adoecimento de alguns colegas, o(a) professor(a) PII afirma que na condição de remanejado para outra função o professor afastado da sala de aula pode alcançar uma melhora significativa: “Eu tenho uma colega, ela deu derrame facial, estava com a boca torta, aí tiraram ela da sala, mas tá em outra função até completar o tempo e tem professores que melhoram ao sair da sala de aula porque não está naquela pressão, quebrando a cabeça (...)”. Percebe-se que não há uma consciência explícita sobre adoecimento e o trabalho: “... mas eu nunca fiquei doente assim, só daquela vez, no final da minha carreira” (NARRATIVA: P II). Porém, acerca do retornar à sala de aula, toma por base o seu próprio adoecimento e os motivos que os(as) levaram a quantidade de remanejamentos que obteve durante toda sua carreira:

(...) eu também não voltei mais para escola porque aí me deram as minhas licenças e disseram que era pra eu já sair. Isso pra mim foi um milagre, eu não queria mais ir lá porque em parte era meu problema de saúde e outra parte era porque eu já tinha dado o que tinha de dar... quando eu adoeci já não aguentava mais sala de aula (...) (NARRATIVA: P II).

Outro ponto mencionado pelos participantes é que independente da instituição escolar pertencer a rede de ensino Estadual ou Municipal, as atividades pedagógicas nela exercidas não se diferem significativamente. Os professores percebem diferenças entre cultura escolar e cultura da escola. Sobre a cultura escolar afirmam que a área pedagógica, a maneira de ensinar não é expressivamente diferente de uma escola para outra, todavia acerca da cultura

da escola categoricamente ressaltam: “(...) mas o jeito de governar, os ritos, como se relacionar é diferente... os costumes... se sente a diferença de um lugar para o outro” (NARRATIVA: P II). Os profissionais enquadrarem-se no ambiente de uma escola, mas segundo relatam o esforço para ser bem visto no ambiente de trabalho é intenso e para alguns, desgastante. E sobre o que foi dito é preciso considerar:

(...) cada professor(a) tem seu jeito de trabalhar, isso é verdade e também tem sua cultura manifestada na forma que ensina. Assim, cada um é diferente até na forma de explicar um mesmo conteúdo. Mas isso é a cultura do professor. Cada um tem seu jeito... e isso já vem com eles...mas a diferença na metodologia não atrapalha o andamento da escola: o importante é a aprendizagem do aluno... e isso é respeitado (NARRATIVA: P II).

A rede de ensino Estadual e a Municipal tem distintas regras, normas, ritos e maneiras de gestão e componente cultura organizacional<sup>49</sup>. Porém, vista como sendo algo inerente ao modo como a escola se organiza para realização de suas atividades, no entendimento dos professores a cultura da escola de uma instituição escolar independe da forma como se organiza a rede de ensino em que esta se encontra inserida. Isto ocorre porque, independentemente da escola pertencer à rede de ensino público Estadual ou Municipal (e dela receberem regulamentação e direcionamentos) é a maneira como cada escola as executa, a sua autonomia em realizar às atividades propostas ou não no currículo escolar, seus ritos, regras e normas que diretamente atinge os professores de maneira a forçá-los a adequar-se estrategicamente “mesmo dentro das escolas estaduais de Araguaína, na hora que eu mudava de escola, já tinha de me adequar...”. (NARRATIVA: P II).

A experiência de ter como participante professor aposentado na rede Municipal e na rede Estadual enriquece a investigação favorecendo a certeza de que a afirmação: “A gente tem se adequar de acordo com a clientela” (NARRATIVA: P III) não se restringe a padrões culturais determinados em um somente, em um segmento de ensino. Na visão dos professores nesse contexto de adequação compulsória, fatores ligados a atividades repetitivas, pressões,

---

<sup>49</sup> Na perspectiva de Nóvoa - discussão a partir da obra de Hedley Beare (1989) - os elementos da cultura organizacional possuem bases conceituais e pressupostos invisíveis que são valores, crenças e ideologias; manifestações verbais e conceituais que são objetivos, linguagem, currículo, estruturas etc.; manifestações visuais e simbólicas que são arquitetura e equipamentos, artefatos e logotipos, lemas e divisas, uniformes, imagem exterior e etc.; manifestações comportamentais que são os ritos, cerimônias, ensino e aprendizagem, normas e regulamentos, procedimentos operacionais e etc. (1992, p. 30).



cansaço interferem nas relações interpessoais, mas não deve suprimir o exercício do respeito, do reconhecimento e da empatia:

Eu terminei minha carreira numa escola de (cita o nome de uma religião) e lá é diferente...as pessoas são mais humanas, vê a necessidade da pessoa, vê como é os alunos e o andamento da turma...é mais humanos...mas na outra escola não era assim não...das escolas que atuei como professor(a), eu prefiro a última, as outras eram mais autoritárias...lá eles eram mais humanos...na última escola não saia e entrava professor o tempo todo...as pessoas ficavam lá (...) (NARRATIVA: P II).

Adentrar numa escola como professor de uma unidade de ensino na visão dos sujeitos desse estudo significa estar se inserindo em um mundo social singular construído com base nos valores culturais do lugar. Percebem que os indivíduos membros da administração da unidade escolar elaboram regras, as executam, questões ligadas a cultura do aluno, a cultura da comunidade são observadas, porém há escassas considerações da cultura do professor:

A administração de uma escola impõe poucas opções de escolha ao professor sobre qual sala trabalhar. Poucas escolas possuem o hábito de levar em consideração o perfil ou a habilidade do professor antes de colocá-lo em uma determinada turma e essas atitudes interferem na estrutura do professor, gera angústia e sofrimento. Ao atender a imposições da administração produz um choque que leva o educador a uma tensão que o força a estudar continuamente e criar estratégias e mais estratégias para não se ver rotulado de incompetente ao magistério. “... eu dizia pra mim: “se é essa camisa que tenho de vestir, então eu vou vestir, vou ficar aonde eles querem até o final...mas não era o que eu queria (...)”.Vejo o desrespeito na educação quando escolho um método de trabalho e a escola impõe o da administração e anula o meu. Ou quando julga o professor incapaz e não oferece ajuda para o que este melhora, então exige do profissional um desempenho e não dá condições de este desenvolver esse trabalho (NARRATIVA: P I).

No cenário de pressões no ambiente de trabalho escolar, os professores expõem que “com a direção a dificuldade é se colocar no lugar do outro. Porque sempre quem está em cima quer pisar em quem está embaixo e quem está na sala é visto como quem está embaixo... são todos professores, mas quando um pegar um cargo na direção ele sempre é seu superior e quer te colocar lá embaixo” (NARRATIVA: P III). Exemplificando sua ideia o(a) professor(a) P III ainda relata:

Quem tem duas funções: no Estado e no Município não é bem visto na escola porque eles querem que a gente tenha exclusividade. Eu acho que é pura inveja porque eu tinha dois empregos. Ninguém gosta de professor que tem dois empregos! Se eu trabalhava no Estado e na prefeitura é porque nosso salário como professor(a) era muito pouco. Quando eu fiz o concurso, eu era PA A<sup>50</sup> e o salário de PA A era muito pouco. Naquela época, 10 anos, 14 anos atrás eu ganhava só xxx então eu precisava trabalhar 60h. A gente não podia nem escolher um horário... Só pra você ter noção, eu trabalhava aqui e a diretora me tirou daqui e me colocou no xxx à noite! E eu não tinha moto, não tinha ninguém de minha família que tinha carro e eu vinha a pé. Tinha dia, quando chovia, a luz ia embora e era tiro pra todo lado... mas tinha de voltar a pé (...).

Muito embora as escolas sigam direcionamentos e normas enviadas de suas respectivas secretarias, Secretaria Municipal de Educação - SEMED ou Secretaria Estadual de Educação- SEDUC, na percepção dos professores, além da maneira como cada escola executa tais direcionamentos e se adequa a fatores culturais da localidade na qual está inserida, existe a forma como a instituição de ensino lida com as questões culturais e até mesmo a influência política nas ações e nas inter-relações da escola. Acerca da influência política na escola o(a) professor(a) ressalta: “o problema é essas “trocas de favores” se deixassem isso, daria para funcionar a escola com menos pressão...” (NARRATIVA: P I).

Ao que vem sendo afirmado o(a) professor(a) P II acrescenta: “no meu tempo as relações de poder entre políticos e a administração era tudo muito, muito difícil. Hoje é difícil, mas no passado também não era diferente”. Detalhando o que foi dito o(a) docente P IV complementa: “(...) alguns professores já chegam podendo, por serem parentes de políticos quando chega na escola já pega cargo especial, a politicagem na escola atrapalha muito” e ainda relata:

Quando é campanha política, funcionários são obrigados a participar de campanha, comícios, reuniões...sempre foi assim... a política sempre está dentro da escola, por mais que você não queira... ela está...a escola não vive sem a política.... e se de repente, decide que vai demitir ou vai perseguir alguém...hum, o que mais acontece são as perseguições quando você não

---

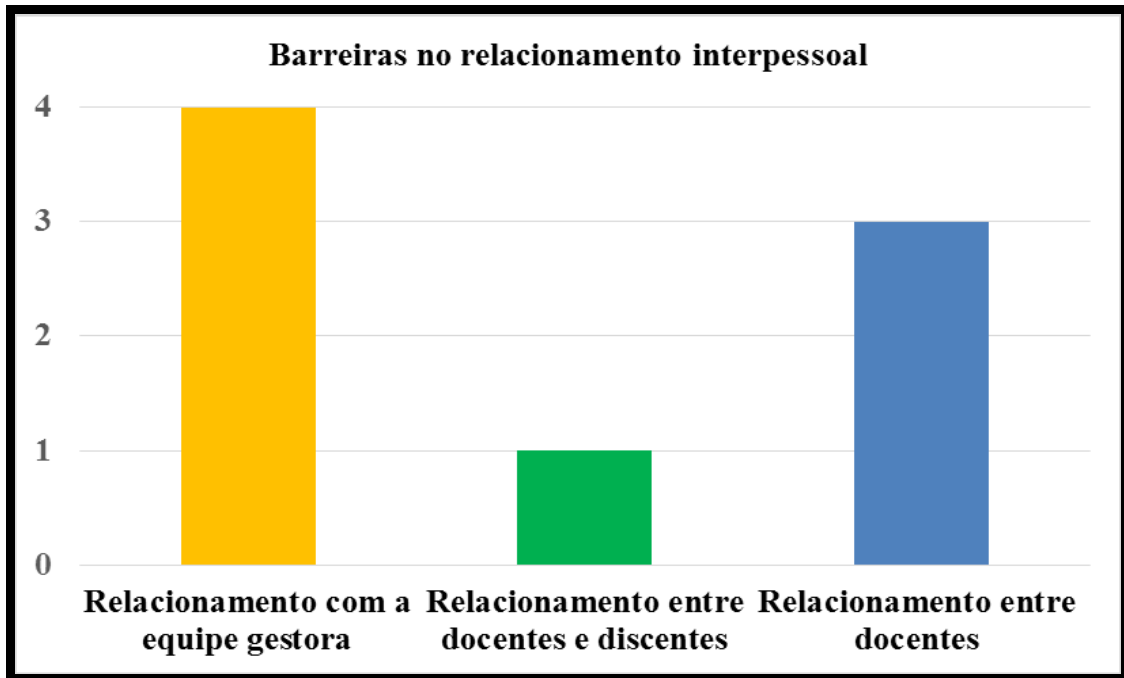
<sup>50</sup> Segundo recordam o(a) professor(a), antigamente PA era referente a professores que não tinha curso superior em licenciatura. PA A referia-se a professores que não tinham nível superior em licenciatura e que havia iniciado as atividades no magistério a menos de 5 anos. Hoje a lei não permite mais que haja professores sem nível superior em sala de aula.

quer participar de certas coisas, dá isso. Mesmo quando se é efetivo isso acontece... eu sofri muitas perseguições, humilhações, só porque eu fui nas xxx. E não foi só eu que sofri não, muita gente que tinha coragem de participar sofria junto comigo, cada qual em sua escola pode ter certeza!... quando a gente chegava na escola, depois que fomos nas reuniões, era chibatada, humilhação, crítica, gargalhadas (...) (NARRATIVA: P IV).

Na visão dos professores pesquisados, obedecer à hierarquia é seguramente uma norma a ser aceita e respeitada, pois a desobediência à hierarquia ocasiona falhas no campo das inter-relações, conflitos e perseguições que podem gerar ao professor remoções indesejadas, sofrimento:

(...) às vezes, a(o) colega não quer obedecer a hierarquia e é loguinho.... vai transferido(a) pra fora...deixam a disposição na regional ou então procuram outra vaga em qualquer escola. Mesmo com o(a) efetivo(a) isso acontece... acontece... deixam a disposição na regional. Então o(a) diretor(a) tem essa autonomia de chegar lá e dizendo que não quer fulano(a) de tal na escola, principalmente em escola do tipo xxx. O(A) professor(a) que fica à disposição na regional, ele(a) fica com dificuldade para entrar noutra escola porque... mas sempre eles dão um jeito de quando tirarem, colocar em outra escola... mas sempre avisando quem é... o que aconteceu... para se entenda o motivo desta pessoa está sendo colocada ali. É tudo avisado. Muitas vezes, a pessoa nem quer ir, já está acostumada àquele lugar, mas vai... e isso é constrangedor...adoece por ter de trabalhar numa escola que não queria...não gostaria...já estava numa escola que é cômoda, perto da sua casa e muda lá pra outro rumo.! Era pra ser direito do professor trabalhar perto de sua casa, mas não é assim com a politicagem no meio, não permitem... tem dois anos que estou aposentada e ainda é dessa maneira! (NARRATIVA: P II).

Assim, considerando o contexto apresentado pelas narrativas, se percebe que o maior empecilho para bom andamento do trabalho do professor do ensino fundamental 1 da rede pública de ensino de Araguaína está no campo das relações interpessoais, na dinâmica que ocorrem nos relacionamentos estabelecidos entre a equipe gestora, docentes e discentes. No intento de demonstrar a intensidade das relações de poder na percepção dos sujeitos acerca do que foi afirmado e sua proporcionalidade produzimos o gráfico abaixo:



Quadro: 05- Barreiras no relacionamento interpessoal.<sup>51</sup>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os professores aposentados evidenciaram que se recordam dos desafios que tiveram com seus educandos, porém consideram que as dificuldades que tiveram que enfrentar com os discentes não se comparam aos desafios de interação com a equipe gestora. Se relacionar com membros da equipe gestora é para os professores um desafio relevante a tal ponto que ultrapassa as dificuldades de relacionamento com os demais colegas de trabalho e até mesmo o relacionamento do professor/aluno. Segundo professores, “o mais difícil de lidar sempre foi os colegas da equipe da direção da escola” (NARRATIVA: P II). De acordo com os relatos dos professores apesar dos pesares da sala de aula, dentro da questão do relacionamento interpessoal, é mais fácil estabelecer bom relacionamento com o aluno. A aceitação e o respeito se propagam mais facilmente na relação professor aluno, muito raramente uma unidade de ensino contradiz essa regra. Contradizendo pesquisas que tratam sobre os desafios para realização profissional do professor de ensino fundamental os professores ressaltam:

<sup>51</sup> O quadro aponta o campo de visão dos quatro professores que participaram da pesquisa acerca das barreiras do relacionamento no ambiente escolar.

Nem sempre as discussões eram feitas de forma coletiva para o andamento e crescimento da escola.. eram feitos em grupinhos, (...) nós éramos comunicados e acabou: “está aqui é pra fazer assim, assim e assado!”. Mas eu toda a vida fui de topete! Eu sempre carreguei isso comigo: eu vou fazer isso, eu vou tocar o barco do meu jeito na sala. Muitos professores passam por isso e ficam calados, com medo de perder o emprego, fazer o quê?(...) (NARRATIVA: P III).

\*\*\*

Quando eu estava me sentindo mal na escola, estava numa das crise... uma colega chegou perto de mim e disse: “Conheci um (a) homem (mulher) acolá que ficou doido(a), tomou veneno e se matou!” Aquilo era comigo... Outra vez disse: “Doido(a) de verdade, pega dinheiro e rasga!” Essas coisas são coisas que deveria ser evitados... se você não conhece a mente de cada um, não sabe o que passa, não sabe o que a pessoa esta sentindo... o grito de socorro que está dando... Lembro-me de uma vez que dois alunos meus brigaram na sala como dois pit bull e eu tentava separá-los e não conseguia. O(A) professor(a) da sala em frente não ajudou e além de não ajudar ainda debochava da minha situação. Ou seja, tem colegas de trabalho na escola que tudo que eles mais querem é ver o(a) outro(a) no chão.! Então... se não puder ajudar pelo menos respeite a dor do outro. (NARRATIVA: P IV).

\*\*\*

O diálogo entre os colegas da mesma área era igual, seja ele em qual escola eu estivesse, não tinha diferença não. A gente tinha amizades, mas sempre tinha gente que não conseguia me dar bem... eu nunca tive problemas sérios.... mas sempre tem gente assim...de primeiro os alunos, o mais difíceis era a minoria... era assim um, dois ou três...mas nunca tive grandes dificuldades não... os mais difíceis de lidar sempre foram os colegas: tem gente que fica doente e que não dá mais nem vontade de ir pra escola fica com depressão e as vezes é o (a) diretor(a) pressionando mais que os alunos...é... tem vez que tem muita pressão do(a) diretor(a). (NARRATIVA: P II).

Na concepção dos professores, a intensidade dos conflitos interpessoais no ambiente de trabalho escolar obriga os profissionais irem a modificando suas reações: “De um tempo pra cá comecei a falar sobre isso... mas de primeiro eu só chorava e me isolava.,, mas a gente vai envelhecendo e vai aprendendo a ser mais duro(a)... a levantar a cabeça e não dá o pescoço para outros pisarem... a gente pisa também, reage!” (NARRATIVA: P III). Assim, nas narrativas se ressalta que no dia-a-dia do professor na escola ocorrem situações que resultam no fato de que além da aprendizagem do aluno “há também a questão da fadiga física e

mental. A profissão de professor(a) é árdua... e o(a) professor(a) precisa de suporte ou mesmo ajuda (...)" (NARRATIVA: P IV).

#### 4.3.3- Relatos de um adoecimento

A cerca da possibilidade de professores apresentarem sintomas ou comportamentos que se aproximam daqueles que são diagnosticados com Síndrome de Burnout os professores sequer mencionaram<sup>52</sup>. O desconhecimento ou mesmo o silenciamento sobre este adoecimento pode ter diversas explicações, mas neste estudo não nos aprofundamos a este fato por estarmos interessados em relatos empíricos sobre adoecimento na perspectiva da cultura da escola e das relações de poder no ambiente de trabalho escolar. Importa-nos informar que mesmo não sabendo acerca dos efeitos de uma Síndrome de *Burnout*, nas narrativas dos professores existe expressa dúvida acerca da concreta relação entre o adoecimento e o trabalho: “Eu não adoeci em razão do trabalho... mas talvez... não tive laudo das origens do meu adoecimento... mas muita gente adoece... não tem vontade nem de ir pra escola” (NARRATIVA: P II).

Mas a dúvida quanto a origem do próprio adoecimento não os retira a desconfiança. Os professores participantes relatam sobre seu adoecimento e testemunham o adoecimento de colegas. Os professores discorrem acerca do próprio adoecimento afirmando que resultam de expressivo tempo em sala de aula, ausência do exercício do direito ao quinquênio<sup>53</sup>. Na percepção dos professores o adoecimento do docente não decorre somente pelo fato de profissionais trabalharem 60h semanais: “(...) eles diziam que meu adoecimento era porque eu trabalhava em dois empregos. Mas também havia, como ainda há, gente que trabalhava só numa escola e que também estava doente e passava por perseguições também (...)" (NARRATIVA: P III)<sup>54</sup>. Corroborando os demais professores também relatam:

<sup>52</sup> Contudo, a seguir, os relatos dos participantes sobre o adoecimento descrevem muito claramente reações e comportamentos muito parecidos com os sintomas da Síndrome de *Burnout*. De todos os participante, o(a) professor(a) PIV é a que descreve seu adoecimento de maneira a nos permitir pensar que seu laudo é Síndrome de *Burnout*, porém ela diz ter sido vítima de depressão ( p. 95 e 96).

<sup>53</sup> [...] Após cada quinquênio ininterrupto de exercício, o funcionário efetivo fará jus a 03 (três) meses de licença-prêmio com remuneração do cargo eletivo. (LEI Nº 1.323/93, Art. 93º).

<sup>54</sup> [...] Os professores adoecidos, ao invés de serem apoiados e cuidados, passam a ser discriminados, isolados, desacreditados como indivíduos e desprezados como profissionais; velada ou abertamente, passam a ser tratados

Eu sempre trabalhei só numa rede república... 40h na rede pública xxx. (...) Quando eu fiz o tratamento, o primeiro tratamento foi muito difícil. Eu tive poucos dias de repouso e já retornei...se não me engano...não sei se foi duas ou foi três vezes... porque o remédio demora a fazer efeito... enquanto ele não faz efeito, você fica tipo perambulando, tipo uma máquina meio que andando sem sentido... fica...fica dopado(a)...então eu fui pra sala dopado(a). Mal eu...eu me lembro que as minhas atitudes eram muito, muito lentas...mas eu fiquei na sala. Isso era coisa da equipe ver e remanejar...fazer alguma coisa...não é só tomar remédio e tá boa não...eu lembro que pra me acostumar com o remédio foram seis meses. O médico dizia “Daqui a 15 dias você se adapta com o remédio” e 15 dias passou e não... aí dava aquela náusea... até que quando você tá tomando, você se sente dopado(a)...não dá muito nervoso, dá aquela lentidão, dar tontura... era depressão que eu tinha...mas não é loucura... Eu trabalhava tanto, fazia tudo... era tanto que quando chegava o final do ano estava só o talinho (...) (NARRATIVA: P IV).

\*\*\*

(...) já ouvi muitas histórias de gente que não tem mais nem vontade de... ainda mais se ficar com depressão... é três lados pressionando o professor: tem os pais, os alunos e tem a direção que fica cobrando resultados... eu vivenciei. Os professores adoecem não é porque são fracos, é porque realmente é difícil... é muito cansativo lidar com o ensino... quando a gente entra na sala encontra toda a sociedade, gente de todo jeito... crianças criadas de todas as formas vão parar tudo na escola... então é difícil (...) (NARRATIVA: P II).

No ambiente escolar, as conversas sobre adoecimento são silenciadas pela sensação de se estar diante do perigo de ser mal interpretado pela equipe gestora da escola e ser rotulado pelos demais colegas: “(...) a gente conversava entre nós, de vez em quando, sobre o adoecimento nosso, mas não com todos...a gente falava com aqueles que confiávamos... porque, muitas vezes, você diz uma coisa aqui, quando você pensa, a notícia corre, se espalhando(...)” (NARRATIVA: P III). Os demais professores complementam dizendo que “o problema aí é que os próprios colegas rotulam e acham que você é louco” (NARRATIVA: P IV), “(...) a gente não pede pra ficar assim... aí a gente adocece e tem colegas que critica o estado de saúde do outro... a direção faz comentários desagradáveis... já pedi a Deus pra não ficar assim (...)” (NARRATIVA: P II).

Sobre o adoecimento do docente que desempenha um trabalho com dedicação e compromisso com a aprendizagem do aluno, os professores narram como a própria

---

como fracos, ou pior, vagabundos, preguiçosos, loucos. Além de adoecer, o professor “precisa” se envergonhar de sua doença! (BENEDETTI e MARCO, 2016, p. 132).

instituição escolar exerce as relações de poder e o ocultamento dos riscos de adoecimento inerentes ao exercício da profissão:

(...) você quando está na sala você se doa e vira o que vira no final... por causa da devoção... a gente chega em casa com os pés formigando...você se mata, mas tem de cumprir ... Existe um hierárquico dos que manda e dos que obedece na escola... é como dizem “manta quem pode e obedece quem tem juízo!”...uhhh...mais isso é doloroso demais, mas na escola é desse jeito: professor(a) está na sala de aula, fala demais, ele(a) não tem informações sobre riscos de adoecimento da profissão. Eu acho que ele(a) tem que procurar tratamento...você não tinha...e você só trabalha.. acho deviam investir no(a) professor(a), vale apenas nessa área também (...) (NARRATIVA: P IV).

Os professores relembram “o professor pega carga muito grande, mais do que pode carregar... não se falava em adoecimento...” os motivos dessa prática entre os professores se deve ao fato de que “...era pra manter status,...porque era preciso ganhar mais...” reconhecem que este adoecimento existe devido o trabalho excessivo para manter o custo mínimo de vida e garantem que “aí gera o adoecimento... dá afastamento, dá remoção, mudança de cargo tudo para poder relaxar (...)” (NARRATIVA: P I).

Nos depoimentos os professores afirmam que o adoecimento docente se desenvolve ao longo do tempo de trabalho e citando experiências, testemunhos alertam que “a equipe tem que estar observando (...)” (NARRATIVA: P II). Para os profissionais que participaram dessa investigação se torna importante que a equipe observe e coloque em prática intervenções que resultem em ajuda: “eu já vi muitos professores tomando remédio para poder aguentar uma sala de aula... eu fui um(a)... estava trabalhando e, do meio por fim da minha carreira sempre em sala me tornei paciente do médico psiquiatra XXX.. era depressão...mas que depressão não é loucura (...) (NARRATIVA: P IV). “Porque aí na escola eu trabalhei tem casos de adoecimento...tem duas que é a xxx e a xxx”... vi casos graves de atestados (...) (NARRATIVA: P I).

Sobre o acúmulo de carga horária de trabalho encontramos opiniões sobre as reais condições que propiciam o adoecimento de professores. Alguns participantes desta investigação se arriscam a dizer: “(...) não é só por causa do trabalho esse aumento no adoecimento dos professores... é o pessoal, o emocional... essas coisas aí... porque se for assim, nós estamos lascados!” (NARRATIVA: P I). Ainda, acerca do adoecimento docente,



surge entre o grupo de participantes da pesquisa um testemunho de quem trabalhava apenas 40h em uma única escola e que desenvolveu sintomas considerados graves que o próprio médico o denominou como sendo um divisor de águas para sua carreira. Este profissional faz seu relato usando a segunda pessoa como se quisesse que entendêssemos as fases de seu adoecimento na sala de aula num passo a passo, ao mesmo tempo em que vai fazendo um esforço para ir se recordando:

Você está bem, tranquilo(a), no início da minha carreira...era jovem... mas os anos vão cansando... aquilo tudo... o dia-a-dia... vai acumulando na sua cabeça... quando você menos esperar: você está com problema mental porque já está muito cansado(a) e é difícil reverter... tem casos que são irreversíveis... você pega determinada doença...tipo...tipo essa Síndrome de *Burnout* aí...aí você pra voltar...retornar de novo...não volta mais.. eu não percebia que eu estava adoecendo...descobrir que estava doente num desses check- up de saúde que todos anos a gente tem de fazer... eu fui consultar e o Dr. xxx me olhou e me falou assim: “Você tem alguma coisa...você não tá certo(a)... é muito novo(a) para está nesse estado!”...aí fez um encaminhamento para o psiquiatra, Dr. xxx, o médico que me atendia me passou direto para o psiquiatra...Então é assim, as pessoas que trabalham com você tem que te conhecer bem, a sua família tem que te conhecer bem e você tem que se conhecer bem pra saber quando você está entrando em algum crise...isso é muito importante... você precisa saber sua mudança de comportamento...eu tinha um quadro de adoecimento que me fazia dormir profundamente...eu falava para o médico que queria morrer dormindo, queria ficar lá quietinho(a) e ninguém mexer comigo... e eu queria ficar descansando sem parar... era um sono muito grande... isso sem a medicação... aí o médico foi aumentando a dose do remédio porque o sono continuava... aí depois de 6 meses comecei a sentir energia, comecei a fazer um trabalho melhor com meus alunos... eu tinha aquela disposição de antes, aquela alegria... eu perguntei ao médico: “Isso é o mal do século?” E ele respondeu: “Não. É porque só agora as pessoas estão tendo coragem de procurar o recurso certo. Porque antes as pessoas viviam caladas...” Eu tomei Carbolitium e Veratina (NARRATIVA: P IV).

Diante do cansaço excessivo, fadigas, angústias, sensação de estar sozinho, isolado, sobrecarregado de trabalho, pressões contínuas são relatadas e sobre isso alguns professores se arriscam dizendo “não vejo que é só relações de poder, há o lado pessoal. Mas essas questões podem fazer os professores saírem de seu local de trabalho, pedir afastamento (...)” (NARRATIVA: P I). A sensação de estar abandonado a sua própria sorte na sala de aula se evidencia quando não se encontra ajuda ou mesmo apoio e assim explica um(a) professor(a):

Quando o(a) professor(a) fica estressado(a) demais... quando o professor(a) grita... quando o(a) professor(a) dá um surto ali...e aí, muitas vezes os outros criticam: “Ohhh, o(a) professor(a) lá, olha o jeito que tá, sem paciência !”...porque eu já vi isso acontecendo comigo...eu também sofria muito com essa questão de voz alta, stress, aquela coisa... isso é muito ruim...o(a) professor(a) pode está sentindo é uma doença que poucas pessoas percebem que é grave. Eu também presenciei professores sofrendo assim (...) (NARRATIVA: P IV).

Os profissionais chamam atenção para a possibilidade do professor desenvolver comportamentos estranhos ao seu perfil profissional citando exemplos que presenciaram: “Uma vez eu estava na secretaria e tinha um(a) professor(a) lá que se alterou demais, ela ultrapassou o limite dela e uma outra lá criticou (...)” e referindo-se a sua própria experiências acrescenta: “eu entendia esse momento porque eu já fiquei tenso(a) demais na sala, de um jeito que eu sentia que parecia que meu ar tinha acabado e eu fiquei de um jeito muito parecido com o dele(a)... pra mim é no mínimo um surto que a pessoa esta tendo... e aí as pessoas não compreendem (...)” (NARRATIVA: P IV). “A cultura da escola é diferente a cada escola: na escola pública, na particular. Mas na escola particular a pressão ainda é maior sobre o professor. Aqui eu vejo o professor adoecer, imagine lá?!” (NARRATIVA: P II).

Segundo os professores não são poucos os docentes que (com laudos de médicos) tomam remédios tarja preta<sup>55</sup> e ficam dopados que estão em sala de aula em razão das dificuldades impostas para que se consiga ser remanejado. E sobre essa realidade sugerem: “Para melhorar a questão do adoecimento do professor é difícil... mas para se tornar diretor(a), coordenador(a), a pessoa precisa ser mais humana. Mas isso não tem nada a ver com a cultura da escola, é a pessoa (...)” (NARRATIVA: P II).

Nesse cenário de conflitos, relações de poder e adoecimento de maneira geral os professores, apesar de apontar dificuldade com alunos, relatam ter obtido maior reconhecimento deles: “Eu posso ir a qualquer lugar em que vejo meus alunos, vejo palavras de carinho” (NARRATIVA: P III). Para os sujeitos da pesquisa os maiores empecilhos para alcançar o reconhecimento no campo das inter-relações com aqueles que partilham da

---

<sup>55</sup> Segundo os médicos, o uso deste tipo de medicamento normalmente ocorre quando se é diagnosticada a doença e que nenhuma outra forma de tratamento é mais eficaz: é a última opção médica. São tarjados com a cor preta pois os efeitos colaterais são perigosos e podem causar sedação ou até a morte. Esses fármacos normalmente são receitados para doenças do Sistema Nervoso, como depressão, ansiedade, estresse, insônia, síndrome do pânico entre outros. É um medicamento que só pode ser vendido se o paciente apresentar a receita médica específica, sem erros e legível.

mesma formação de professor está na escassez da empatia. Ser reconhecido no trabalho centra-se no ser aceito, no ser visto pelo seu trabalho e esforço: “(...) para mim a maior barreira não foi os alunos, mesmo quando eu lecionava para jovens ou adultos, eu prefiro os alunos” (NARRATIVA: P III). O anseio pelo reconhecimento profissional não se resume aos alunos, pais, comunidade, mas também pelos colegas de trabalho. Alcançar esse olhar de valorização ao longo de anos vem se tornando árduo.

(...) mas a comunidade, os pais reconhecem mais o trabalho do professor. O carinho é mais visto. Os pais, devido a intimidade ser melhor, reconhecem mais. Todos os colegas cobram porque precisam de resultados...mas os professores são mais amigos de professores que estão na lida, na sala também. E dos da secretaria não... só prestam pra cobrar. Eu já tive coordenador que abraçou a causa comigo, mais tive muito mais que só cobravam... só diziam: “Ah, eu quero isso!” mas não diziam como fazer! Em toda a minha carreira só lembro de dois(duas) que ajudavam (...) (NARRATIVA: P II).

Como resultado desse contexto, para os professores participantes dessa pesquisa a aposentadoria é vista não só como a conclusão do seu trabalho, mas como um alívio que há muito tempo foi almejado. Isso porque todos os professores participantes mesmo completando o período de tempo de trabalho e de idade para conseguir a aposentadoria enfrentaram barreiras que dificultaram o acesso: “(...) eu me aposentei com 50 anos e com 30 e 6 meses, eu trabalhei que 5 anos e 6 meses a mais do tempo especial de hoje (...)”(NARRATIVA: P IV). Dos desafios que enfrentados ao longo da carreira até a obtenção da aposentadoria os professores desenvolveram temores que lhes atormentam mesmo após estarem legalmente aposentados: “(...) temo... às vezes eu que penso que eles podem acabar com a aposentadoria (...)” (NARRATIVA: P IV). “Quando a gente termina uma missão, a gente não pensa mais em voltar... nunca mais pensei em trabalho. Eu cumpri com a minha responsabilidade (...)” (NARRATIVA: P I).

Das experiências vivenciadas por mais de 25 anos restam recordações: “depois que eu me aposentei eu penso: “Meu Deus, como foi que eu dei conta de tantas coisas?!” Numa educação do tipo XXX que mais faz a gente correr, a aposentadoria pra mim foi uma superação ... eu venci... e com fé em Deus vocês vão conseguir (...)” (NARRATIVA: P IV).

Eu fiquei feliz por ter alcançado aposentadoria, parece que eu me renovei. Nem sequer sonho em voltar. Eu nunca quis. Tem gente que sai e pega de novo, tá vendo que eu não quero... eu já estava cansado(a)... eu queria sair fora mesmo... não tinha mais paciência, aquela garra... os alunos não querem respeitar os(as) professores(as) mais velhos(os) e vai ficando assim... a gente vai ficando recartilhado(a)... a gente fala e eles nem...porque já é professor(a) velho(a), porque sabe... no nosso país, quer queira quer não gente velha não é respeitada... com professor(a) concursado(a) também é assim...porque vai ficando velho(a), as mais novas vão chegando ... com mais vigor e só querem professor(as) novos(as), mas os(as) mais novos(as) também sofrem, passa por dificuldade porque lidar com gente não é fácil (...)  
(NARRATIVA: P II).

\*\*\*

(...) muitas vezes, eu estando aposentado(a), nos primeiros anos de aposentado(a), no fim do ano, eu sentia os sintomas como se estivesse trabalhando na escola... aí eu começava emagrecer só psicologicamente... agora não, chega o final do ano e eu nem sinto...mas só conseguir melhorar desses sintomas e relaxar depois de três anos de aposentado(a)... mas nesse período de três anos, não suportava ouvir a sirene do colégio... não gostava não... aí se eu pudesse mudar daqui pra não ouvir mais esse barulho...mas aí agora pode tocar aí umas dez vezes que já não me importo mais  
(NARRATIVA: P IV).

A respeito de tudo que foi dito incorporamos como necessário transmitir apontamentos que na visão dos sujeitos são prioritário à manutenção da qualidade nas relações interpessoais na escola. Nesse intuito ressaltamos ainda que os professores enfatizam: “A escola melhoraria se os colegas se colocassem no lugar do outro e ajudasse mais... mas o que vem são críticas” (NARRATIVA: P IV), “ (...) dos meus colegas ficou uma marca que faltou em muitos lugares e é fundamental em todas as situações: “solidariedade”, colocar-se no lugar do outro (NARRATIVA: P I). Sobre essa ótica acrescentam:

Um dos grandes problemas da escola é não ver o outro... Eles não estão nem aí com a dor do outro...com o sentimento... tem que se ver isso também. Muitas vezes equipe gestora não reconhece o trabalho do outro. Esquecem muito das dores de quem está na sala quando mudam de posição e se está na coordenação... esquece o que sofreu e tem deles que nunca foi professor...humm... um(a) coordenador(a) que nunca foi professor(a) é

muito ruim porque você tem de entender primeiro da aflição... entender o que é uma sala de aula para depois ir parar num cargo maior... tem que passar pela sala...fazer um alicerce... porque aí já sabe a dificuldade... Lidar com sala de aula não é fácil... todos os conflitos estão ali dentro...aí quando sai na lá fora não acha socorro...(NARRATIVA: P II).

\*\*\*

É um desrespeito quando o profissional encontra dificuldade em desenvolver o seu trabalho e não recebe o suporte necessário, ao invés disso, recebe críticas destrutivas e rótulos que tiram a autoestima. Não respeitar a enfermidade do profissional: o professor tem que trabalhar doente, isso é desumano. Eu trabalhei doente sem direito de me queixar. Quando deveria esta em pleno repouso. Quando fui socorrido(a) por um psiquiatra, necessitava de repouso, pois as medicações têm efeitos colaterais fortíssimos... as reações da pessoa se alteram eu fiquei foi em sala de aula...Hoje, depois de aposentado(a), me pergunto como consegui? Milagrosamente... (NARRATIVA: P IV).

De acordo com a experiência dos professores, a deficiência na importância de elementos que interferem nas inter-relações como empatia, respeito, o diálogo desestimulam o profissional e gera barreiras que enfraquecem um bom relacionamento entre professores:

É porque, as vezes, a gente tem aquelas reuniões e o que se quer saber as pessoas falam de um modo geral. E assim, em vez de você clarear as ideias, sua mente, você faz é se confundir mais. O que marcou foi essa dificuldade de comunicação e a inter-relação entre colegas... e isso atrapalhava muito, muito mesmo. Eu sofri rejeição, então eu me dava muito melhor com os alunos do que com os colegas. Era 100% melhor com os alunos: eram mais humildes e diferente. Quando você é trabalhador(a), você sabe o que é seu trabalho, mas suas opiniões nem sempre são aceitas. E isso ocorreu em todas as escolas em que eu trabalhei tanto do Estado quanto do Município. Acredito que meu sofrimento seja porque eu não gosto de política. Sabe, eles nunca aceitam bem gente que tem esse posicionamento. Então, eles só me davam o que sobrava, sala que eles achavam mais difícil, aquele(a) que ninguém queria... Acho que eles pensavam assim: “eu vou dar isso porque tenho certeza que não vai dar conta!” Era só para me fazer sofrer (NARRATIVA: P III).

Além da problemática levantada, o professor P IV se arrisca a conjecturar o perfil do professor de maneira geral dizendo “Acho que todo(a) professor(a) é ansioso(a): uns mais,

outros se controlam bem.” e atribui o aumento da ansiedade no trabalho a inexistência estímulos a atividades que possam proporcionar alívio as tensões do ambiente de trabalho colocando “friso aqui também que é de suma importância no ambiente de trabalho escolar haver atividades de relaxamento para o professor na qual se trabalhe a respiração e a ansiedade” e ainda sugere “um bom aliado seria o relaxamento transcendental já que terapias psicológicas são mais complexas”.

Assim, de acordo com a visão e versão dos participantes, os principais desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental I são:

<b>Principais desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental I</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desrespeito à cultura docente</li> <li>• Dificuldade de relacionamento com a equipe gestora</li> <li>• Dificuldade de relacionamento entre colegas de trabalho</li> <li>• Pressão por resultados</li> <li>• Sobrecarga de trabalho</li> <li>• Cultura da escola</li> <li>• Escassez de reconhecimento</li> <li>• Escassez de empatia</li> <li>• Silêncio sobre adoecimento</li> <li>• Obstáculos para conseguir remanejamento</li> <li>• Interferência dos diretores na concessão de remanejamento de professores</li> <li>• Rótulos que retiram a autoestima</li> <li>• Transferência arbitrária</li> <li>• Relações de poder (político) na escola</li> <li>• Perseguições</li> </ul>

**Quadro 06- Principais desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental I**

Fonte: Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O reconhecimento por parte dos educadores (bem como de todos os envolvidos com a educação) de que a escola possui uma cultura da escola significa um grau superior de identidade para os seus membros. Corresponde, também, o nível antropológico, um certo “humanismo”, já que é através da mediação da cultura da escola que a instituição “escola” se enraíza em sua comunidade.

Para o professor, trata-se de um ideal objetivo, externo, se realizar como agente que promove a conexão da cultura da comunidade com o mundo escolarizado (erudito). Então, além de sua carreira particularizada, o professor encontra razão de seu ser-de-profissão na formação de indivíduos conscientes associados à comunidade.

Por isso, como podemos constatar nos depoimentos dos professores, as relações de poder no contexto escolar são obstáculos para que a escola alcance uma solidariedade através da cultura da escola. As relações de poder transformam a escola em uma entidade estranha ao seu meio social. Nas relações de poder servimos a fins obscuros e estranhos ao contexto cultural. Com as relações de poder, discurso humanístico e prática se afastam, como nos mostram Foucault e Michel de Certeau.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Em *A invenção de cotidiano I*, Michel de Certeau indica essa separação entre discurso e prática: “mas a própria história que ele conta [Foucault], a de um grande quiproquó, postula e estabelece uma dicotomia entre as “ideologias” e os “procedimentos”, traçando suas evoluções distintas e seus cruzamentos” (2014, p. 105). Ver também em *O poder psiquiátrico* de Foucault, como o “poder disciplinar” necessita de um discurso “humanizador” (psiquiátrico): “Se vocês veem aparecer psicólogos na escola, na usina, nas prisões, no exército, etc. é que eles intervieram exatamente no momento quem que cada uma dessas instituições se encontrava na obrigação de fazer a realidade funcionar como poder ou, ainda, de fazer a realidade como o poder que exercia no interior delas” (2012, p. 236,237).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente sublinhar que estudar como as práticas de poder se fazem obedecer incide na tentativa de compreender perspectivas das relações de poder sem desconsiderar o fato de que se concretizam em uma complexa e heterogênea trama de relações na qual a resistência se torna parte integrante e determinante. Problematizando os discursos oficiais sobre cultura da escola e adoecimento docente, essa investigação visou dar voz ao professor “silenciado”; elucida reflexões acerca de formas de relações de poder e resistência de maneira singular no instante em que percorre instâncias da relação do sujeito com a questão histórica, cultural, bem como os processos de dominação e prática neoliberal.

Esta investigação ressalta a maneira como os professores visualizam os conflitos, as relações de poder e como seus resultados se incorporam a individualidade, a carreira do sujeito. Essa perspectiva de pesquisa nos permite perceber que a própria “individualidade” vem sendo controlada pelo poder e um falso processo de individualização, como efeito e instrumento de poder.

Os mecanismos de poder como a realização compulsória de programas, metas e normas externas, obediência a regras da cultura da escola configuram a margem de autonomia do professor dentro e fora da sala de aula. Mas isto não exclui o fato de que as práticas pedagógicas dos professores se encontram atreladas às peculiaridades culturais dos próprios educadores.

A instituição escolar é detentora de uma singularidade cultural e social. Ela implica em uma interpenetração da dimensão da cultura da escola, da cultura escolar, da cultura docente e da cultura do aluno. A experiência de trabalho do professor em diversas escolas da mesma rede ou mesmo em redes alternadas, concebe aos professores o entendimento de que a cultura da escola se distingue da cultura escolar e que as relações de poder podem se tornar um dos fatores determinantes para afastamentos, mas ainda se encontra obscura a percepção de que esses fatores podem resultar em adoecimento.

Aspectos das relações de poder e elementos relacionados aos processos de dominação e práticas neoliberais atingem o espaço escolar e nos permitem questionar a maneira como o professor compreende as razões de sua própria condição de trabalho. Essa reflexão elevou significativamente essa análise para o campo de uma contribuição que não se



resume a encontrar ou reafirmar respostas imediatas ao adoecimento docente, mas sim evocar reflexões.

Processos de dominação resultam em estratégias de poder que buscam também inculcar a ideia de que o trabalho funciona como remédio e não como fonte de adoecimento. Premissas que promovem a ideia de que “o trabalho é uma questão moral, não importa se ele é ou não produtivo para o trabalhador” ou mesmo a afirmação de que “o simples fato de se está ocupando um posto de trabalho já se deve ser imperativamente grato para ser ético socialmente” são exemplos de mecanismos neoliberais que visam blindar, controlar o exercício do pensamento para que o indivíduo se torne dócil e tenha o dever de acatar como se fosse de sua autoria regras e condições de trabalho. Esse contexto de violência extrínseca visa se tornar internalizada pelo sujeito e golpear o exercício do pensamento crítico.

Os aspectos da internalização do poder no ambiente de trabalho escolar atingem o cerne da questão que norteia o adoecimento docente. Nele toda uma rede de significações lhe é necessária: a redução da capacidade de trabalho, barreiras nas inter-relações e integração ao grupo de trabalho. Entende-se que a falta de transparência, o exercício do poder hierárquico e autoritário, presente no espaço escolar, interfere nas relações interpessoais no ambiente de trabalho do professor. O clima de trabalho tenso, as intrigas, os desentendimentos e sensação de conspiração obscurecem expectativas e ideais do professor principiante. Aos poucos, ao longo de anos, o professor compromissado, pleno de ideias criativas vai desaparecendo e uma nova visão acerca do que consiste trabalhar em uma instituição escolar vai sendo interiorizada.

No cotidiano de cada escola, os ritmos, os ritos, a linguagem, os modos próprios de regulamentação constituintes da cultura da escola são sentidos pelos docentes ao mesmo tempo em que também percebem “pressões” para que se adequem. Por outro lado, a cultura escolar da instituição escolar é voltada às práticas pedagógicas independentes, sem a devida consideração à cultura da escola, intimamente associada à comunidade que lhe dá fundamento.

Este trabalho chama a atenção para as formas de resistência aos diferentes tipos de relações de poder, como pontos de partida para identificar procedimentos e técnicas criadas principalmente para controlar a percepção dos professores “dirigindo” sua maneira de pensar, avaliar e sentir suas condições de trabalho. Para Bourdieu (1989), formas de representação social- e, aqui, a “percepção” dos professores pode estar incluída- representa uma “definição do mundo social”. De forma institucional, esse poder simbólico é exercido através dos agentes dos diversos campos sociais. Aplicando no contexto do campo escolar, o capital simbólico

muitas vezes se reveste de uma “forma pedagógica”, procurando gerar *fides* (fé/crença), já que a instituição investe na dimensão pedagógica auctoristas (p. 188). A luta pelo reconhecimento profissional ante os obstáculos das tecnologias e técnicas de dominação resultam em diferentes apropriações de mecanismos de defesa e resistência.

Nas relações de luta pela valorização e reconhecimento profissional, a solidariedade se apoia a uma gramática moral. Na solidariedade compartilhada entre os professores, que não ocupam posição privilegiada junto à equipe gestora, existe um consenso que de alguma medida é relevante ao grupo, mas não os exime das diferentes formas de poder que os impedem de perceber que se acrescenta implicitamente às relações de poder que ocorrem no espaço escolar políticas neoliberais, interesses políticos e interesses sindicais atrelados a afirmação de que se busca a “qualidade da educação”.

Extraí-se dessa investigação as formas de “desrespeito” e ausência de solidariedade no ambiente de trabalho docente, percebidas como expressões patológicas que rompem com acordos implícitos, explícitos e intersubjetivos que afetam individualmente o terreno da cidadania na medida em que excluem direitos percebidos como fundamentais. A sensação de injustiça articula-se às constantes tensões ao mesmo tempo em que abrem caminhos para diferentes tipos de adoecimento. Os sintomas característicos da Síndrome de *Burnout* é apenas um exemplo, uma parte visualizada do *iceberg* do adoecimento do docente.

Enfim, nos atemos ao fato de que não esgotamos a problemática desse objeto de estudo. Contudo, acreditamos que esta pesquisa trouxe evidências que fazem o nexo entre a experiência dos professores aposentados e a complexa rede de poderes no espaço escolar. Esperamos que o nosso estudo teórico, bem como os vários depoimentos de ex-professores tenham dado voz às importantes experiências. Elas devem ser levadas em consideração para um melhor nível de saúde profissional para os especialistas em educação.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual da História Oral*. 3ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2005.

BARRÈRE, Anne; SEMBEL, Nicolas. *Sociologia da escola*. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo- SP: Editora: Loyola, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BENEDETTI, Kátia Simone & MARCO, Íria de. *Eu, professora e Burnout: como o sistema público de ensino adoce professores dedicados e prejudica os alunos interessados*. Curitiba – PR: Editora Juruá Psicologia, 2016.

BENEVIDES, Ana Maria T. Pereira. *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. 1º edição. São Paulo- SP: Editora Casa do Psicólogo, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro- RJ: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9ª edição. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas- SP: Editora Papyrus, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 7ª edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2014.

BRUNET, Luc. *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In NÓVOA (Org.), António. *As organizações escolares em análise*. Tradução de Cândida Hespanha. 1ª edição. Portugal: Editora Portugal: Dom Quixote., 1992.

CANDAU, Vera M. (Org.). *Magistério construção cotidiana*. 7ª edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2011.

CANDAU, Vera M. (Org.). *Reinventar a escola*. 6ª edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2008.

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Susana. *Educação em direitos humanos e formação de professores*. In CANDAU, Vera M. (Org.). *Magistério construção cotidiana*. 7ª edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2011.

CARDOSO, Zelina. *Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal*. Colloquium Humanarum. Presidente Prudente –SP, v. 6, nº 1, p. 11-24, jun. 2009. Disponível em <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/333/571>. Acesso em 03 de mar. de 2018.

CARLOTTO, Mary Sandra. *A Síndrome de Burnout e o trabalho docente*. Psicologia em Estudo. Maringá- PR, V.07, nº 01, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>. Acesso em 27 de set. de 2018.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA Sheila Gonçalves. *Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas*. Psicologia da Educação. São Paulo, número 26, p. 29-46, 1º sem. de 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a03.pdf>. Acesso em 28 de set. de 2018.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. 2ª edição. Rio de Janeiro – RJ: Editora Paz e Terra, 1982.

CERDEIRA, Denilson de Queiroz & BARBIERI, Leandro Gomes. *Síndrome de Burnout*. 1ª edição. São Paulo – SP: Editora Andreoli, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. 22ª edição. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2014.

DEACON, Roger e PARKER, Ben. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação, estudos foucaultianos: Educação como Sujeição e como recusa*. 5ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, p. 97- 124, 2002.

DOMINGOS, Manuel Carlos do Rosário. *Abordagem neuropsicológica das alterações na atenção e memória no Síndrome de Burnout*. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação, 2011. Disponível em <https://core.ac.uk/reader/15568010>. Acesso em 30 de set. de 2018.

DOMINIQUE, Julia. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. Tradução de Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, Editora Autores Associados, nº 1, p. 09- 43, janeiro/junho, 2001. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>. Acesso em 30 de set. de 2018.

DOURADO, Luíz Fernandes. *Gestão da Educação Escolar*. Ed. UFMT. Cuiabá-MT, 2012.

ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente* In NÓVOA António (Org.) *Profissão Professor*. 2ª edição. Tradução de Irene Lima, Regina Correia, Luísa Santo Gil. Portugal: Editora Porto, 1999.

FERREIRA, Jr. Amarílio. *História da Educação: da colônia ao século XX*. São Carlos – SP: Editora EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. 8ª edição. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro- RJ: Editora Getúlio Vargas, 2006.

FERREIRA, P. Cláudio Victor ; CARDOSO, R. S. Antonio; CORREIA, C. José; FRANÇA, F. Célio *Modelos de Gestão*. 2ª edição. Rio de Janeiro- RJ: Ed. FGV, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. 1ª edição. Porto Alegre –RS: Editora Artes Medicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24ª edição. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo- SP: Editora Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4ª Edição. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42ª edição. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014b.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi. *Psicologia do trabalho: psicossomática, valores e práticas organizacionais*. 1ª edição. São Paulo-SP: Editora Saraiva, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação*. Trabalho & Educação. Belo Horizonte- MG, nº 9, julho/dezembro, 2001. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9031/6492> Acesso em 28 de set. de 2018.

GENTILI, Pablo A. A. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.

GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.

GLATTER, Ron. *A gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas*. NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Tradução de Cândida Hespanha. 1ª edição. Portugal: Editora Dom Quixote, 1992.

GOODSON, F. Ivo. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In NÓVOA António (Org.) *Vidas de Professores*. 2ª edição. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Editora Porto, 2007.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores e participação sociopolítica*. 3ª edição. São Paulo- SP: Editora Cortez, 2007.

GORE, Jennifer M. *Foucault e educação: fascinantes desafios*. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. 5ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo - SP: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos*. 2ª edição. Tradução de Luiz Repa. São Paulo - SP: Editora 34, 2009.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida dos professores*. In NÓVOA António (Org.) *Vidas de Professores*. 2ª edição. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Editora Porto, 2007.

HUTMACHER, Walo. *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In NÓVOA (Org.), António. *As organizações escolares em análise*. Tradução de Cândida Hespanha. 1ª edição. Portugal: Editora Portugal: Dom Quixote., 1992.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL – INSS. *Diretrizes de Conduta Médico-Pericial em Transtornos Mentais*. Brasília, Junho, 2007. Disponível em [https://peritomed.files.wordpress.com/2010/09/consultapublica\\_mental.pdf](https://peritomed.files.wordpress.com/2010/09/consultapublica_mental.pdf). Acesso em 30 de mar. de 2018.

JOSSO, Marie Cristine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudio e Julia Ferreiro. São Paulo- SP: Editora Cortez, 2004.

KNAPIK, Janete. *Gestão de pessoas e talentos*. Curitiba- PR: Editora IBPEX, 2006.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. *O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital*. Espaço de interlocução em ciências humanas. Marília –SP. nº 11, ano VI, abril, 2010. Disponível em <http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>. Acesso em 29 de set. de 2018.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. *Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea*. In FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. 8ª edição. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro- RJ: Editora Getúlio Vargas, 2006.

MACHADO, Anna. Rachel. *Linguagem e Educação: trabalho do professor em uma nova perspectiva*. 1º edição, Campinas-SP: Editora Mercado de Letras, 2009.

MARSHALL, James. *Governabilidade e educação liberal*. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. 5ª edição. Petrópolis – RJ: : Editora Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. *Doenças Relacionadas ao Trabalho: manual de procedimentos para serviços de saúde*. Editora MS. Série A. Normas e manuais Técnicos, nº 114. Brasília, DF. 2001. Disponível em <https://docplayer.com.br/1919046-Doencas-relacionadas-ao-trabalho.html>. Acesso em 10 de jan. de 2018.

MORAIS, Itamar Araújo. *Araguaína (TO): enquanto cidade média no contexto regional*. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8ª Edição. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 5ª edição. Porto Alegre- RS. Editora Sulina, 2015.

NASCIMENTO, Júnior Batista do. *Tocantins: história e geografia*. 7ª edição. Goiânia-GO. Editora Bandeirante, 2011.

NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Tradução de Cândida Hespanha. 1ª edição. Portugal: Editora Dom Quixote, 1992.

NÓVOA António (Org.) *Profissão Professor*. 2ª edição. Tradução de Irene Lima, Regina Correia, Luísa Santo Gil. Portugal: Editora Porto, 1999.

OLIVEIRA, N. Eliza Maria (Org.) *Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real*. 1ª edição. Curitiba- PR: Editora Appris, 2013.

PARO, Henrique Vitor. *Gestão democrática na escola pública*. 3º edição. São Paulo-SP: Editora Ática, 2008.

PEREIRA, Sueli Menezes. *Políticas educacionais no contexto do Estado Neoliberal: a descentralização do poder em questão*. Políticas Educativas. Campinas – SP, v.1, nº1, p. 16-28, outubro, 2007. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18246/10739>. Acesso em 24 de março de 2018.

PETERS, Michael. *Governabilidade neoliberal e educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia de poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo –SP: Editora Ática, 1993.

SACRISTÁN, J. Gilmeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In NÓVOA António (Org.) *Profissão Professor*. 2ª edição. Tradução de Irene Lima, Regina Correia, Luísa Santo Gil. Portugal: Editora Porto, 1999.

SAQUET, Aurélio Marcos. *Abordagens e concepções de território*. 1ª edição. São Paulo-SP: Editora Expressão Popular, 2007.

SENELLART, Michael. *As artes de governar*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2006.

SILVA, Guadalupe de Moraes Santos. *Trabalho docente e Síndrome de Burnout*, ENFOPE-10º Encontro Internacional de Formações de Professores. GT 13, ISSN 217-0663, 15- 19 de maio de 2017. Disponível em <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/5017/1577>. Acesso em 01 de out. de 2018.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. *Os processos de dominação na escola pública*. 5ª edição. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.

STANO, Rita de Cássia M. T. *Identidade do professor no envelhecimento*. São Paulo – SP: Editora Cortez, v. 87, 2001.

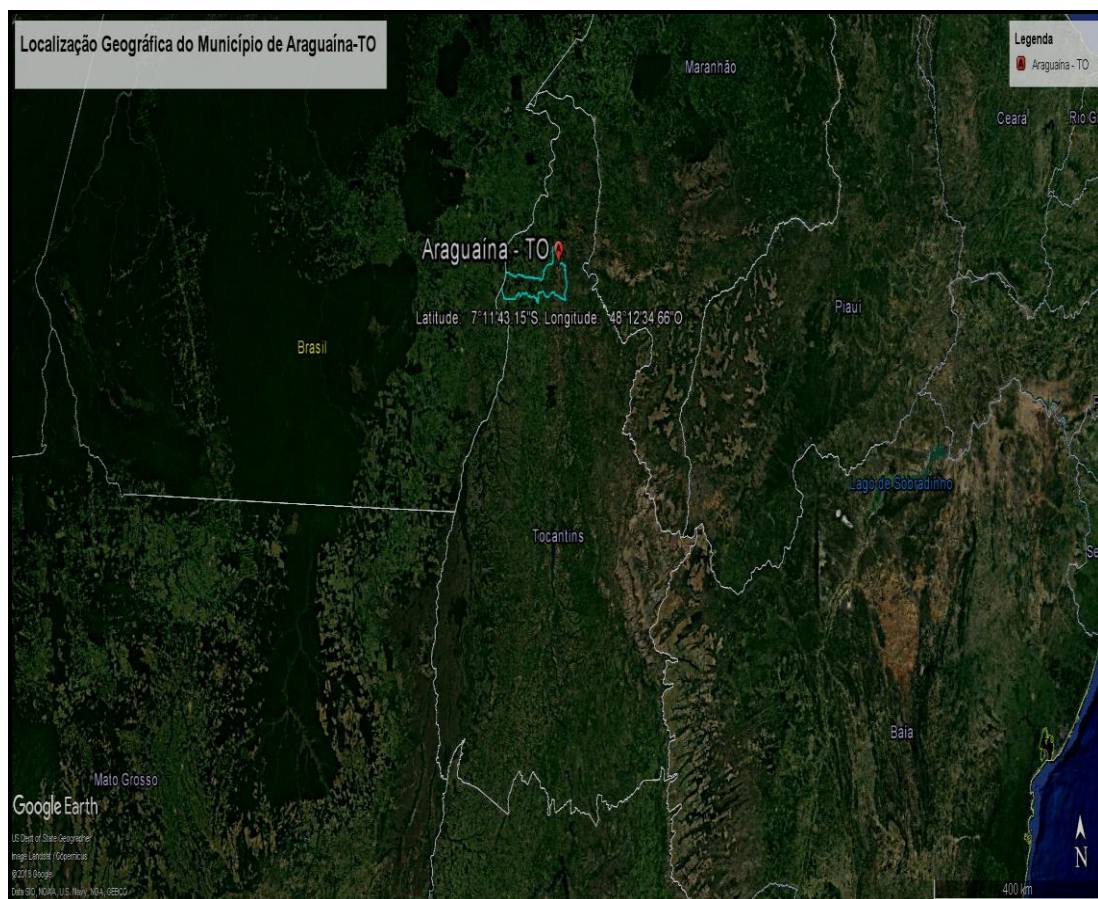
SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 3ª edição. Brasília-DF: Editora Líder Livro, 2010.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3º Ed. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo - SP: Editora Paz e Terra, 2002.

TIEN, Tran Ngoc. *Determinants of job satisfaction among teachers in Vietnam*. Journal of education & social policy. Vol. 5, n. 1, March, p. 65-76, 2018.

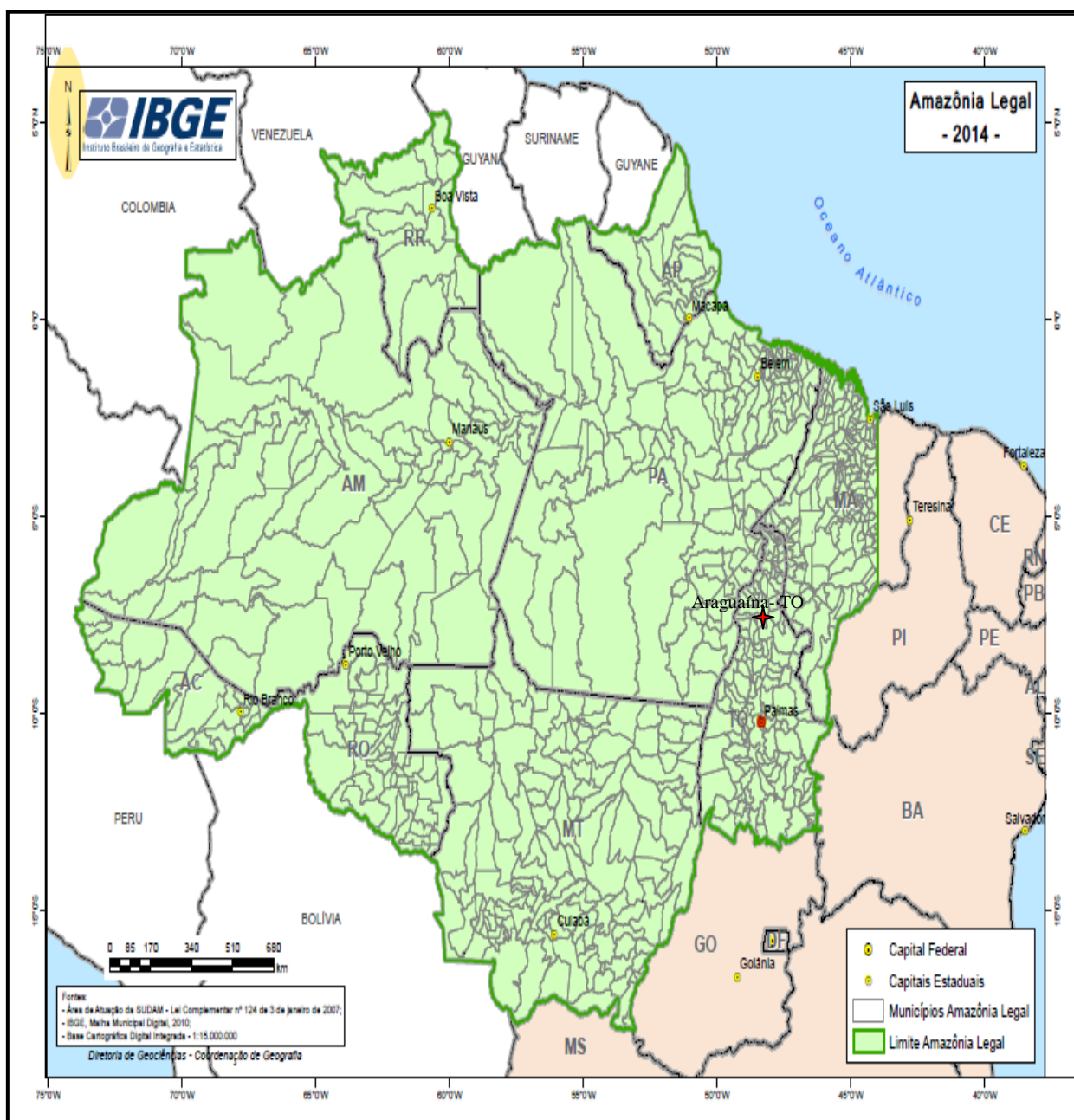


## **ANEXOS**

**ANEXO 1****Figura 01 – Localização Geográfica de Araguaína - TO**

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

## ANEXO 2



**Figura 02- Localização de Araguaína na região da Amazônia Legal**

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

ANEXO 3

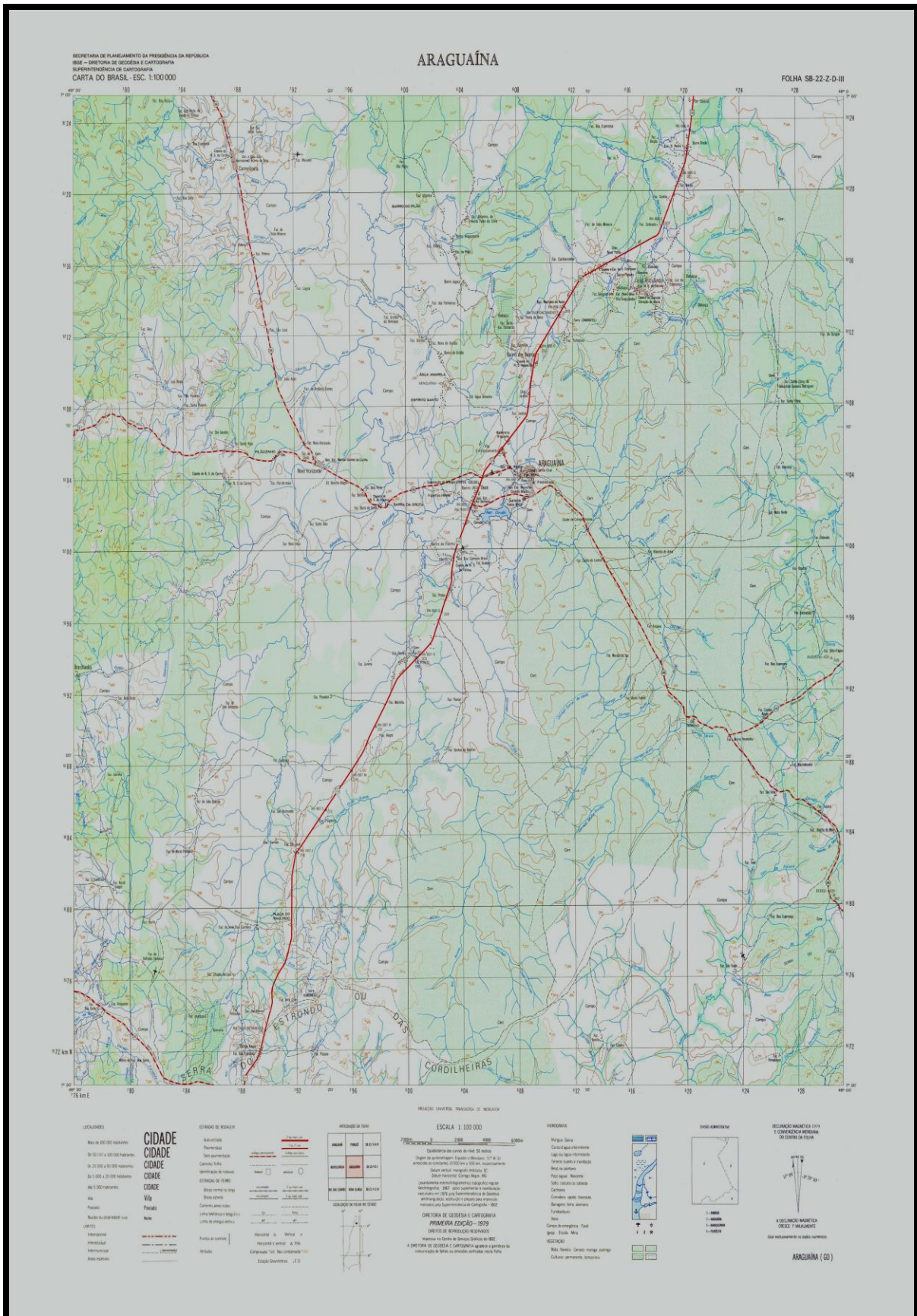
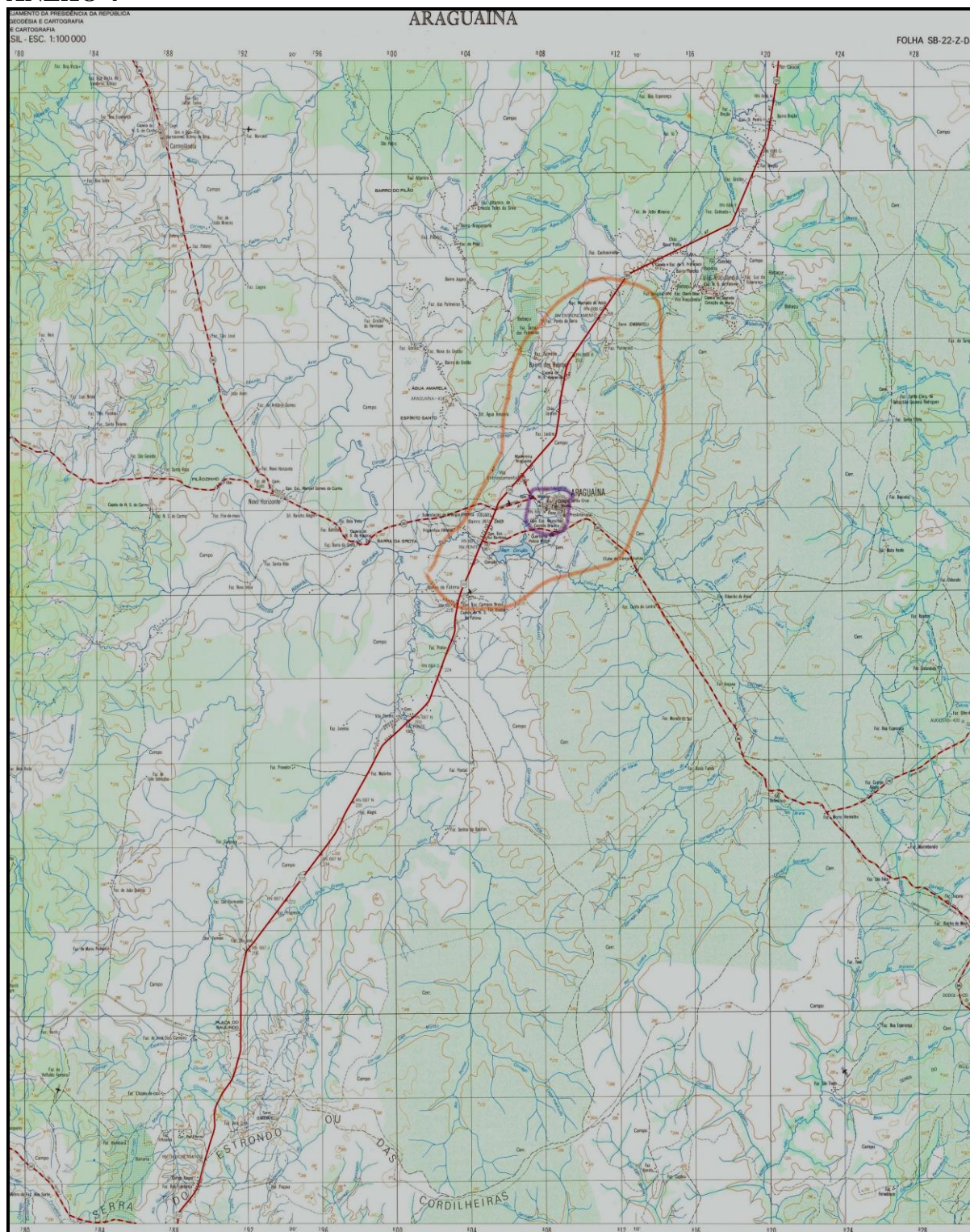


Figura 03- Carta topográfica de Araguaína- TO (1979)

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE


## ANEXO 4




**Figura 04-Demonstração figurativa do crescimento urbano de Araguaína- TO**

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (traços figurativos feitos pela autora - 2019).

### Legenda

 - Malha urbana de Araguaína em 1979

 - Demonstração figurativa do crescimento urbano de Araguaína de 1979 a 2019.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

UNIDADE DE ENSINO ESTADUAL		ENDEREÇO
01	APAE - Raios de Luz	Rua F, s/n Setor Rodoviário
02	ASPA - Assist.Soc.Pent.Araguaína	Rua Stª Bárbara L11 Q44 Setor São Miguel
03	CAIC - Jorge Humberto Camargo	Rua 10 s/n Setor Coimbra
04	CEM – Paulo Freire	Rua Sadoc Correia nº488 Centro
05	CEM – Castelo Branco	Rua 06 s/n Vila Aliança
06	CEM – Benjamim José de Almeida	Rua Comercial Q.4 S.Urbanístico
07	Colégio da Polícia Militar - Unidade III	Av. Goiás s/n S. Coimbra
08	Col. Est. Jardim Paulista	Rua Engºs nº337 J. Paulista
09	Col. Est. de Aplicação	Rua G Q.42 S.Couto Magalhães
10	Col. Est. Ademar V. F. Sobrinho	Av. Lontra Bairro J.K.
11	Col. Est. Profª Silvandira S. Lima	Rua 10 Vila Couto Magalhães
12	Col. Est. Guilherme Dourado	Rua Rodoviária nº461 Centro
13	Col. Est. Jorge Amado	R. Ademar V. Ferreira nº296 S.Noroeste
14	Col. Est. Rui Barbosa	Rua Tomaz Batista B. JK
15	Col. Est. Sancha Ferreira	Rua José de Alencar S.Tecnorte
16	Col. Est. Adolfo B. de Menezes	Rua Gonçalves Ledo B. São João
17	Col. Est. Campos Brasil	Rua da Liberdade, Bairro de Fátima
18	Esc. Esp. André Luiz	Av. B Quadra 11 Setor Morada do Sol II
19	Esc. Est. Profº João Alves Batista	Rua Ademar V. Ferreira, Centro
20	Esc. E. Dep. José Alves de Assis	Av. Tocantins nº426 S. Rodoviário
21	Esc. Est. Francisco Máx. de Sousa	Av. Stª Terezinha S.Stª Terezinha
22	Esc. Est. João Guilherme L. Kunze	Rua São Pedro, s/n, S. São Miguel
23	Esc. Est. Manoel Gomes da Cunha	Povoado Novo Horizonte
24	Esc. Est. Marechal Rondon	Pça Mal. Rondon nº522 B. Neblina
25	Esc. Est. Modelo	Rua 25 de Dezembro, Centro
26	Esc. Est. Norte Goiano	Rua Mato Grosso nº328 Entrocamento
27	Esc. Est. Profº Alfredo Nasser	Rua Alfredo Nasser, 171, Centro
28	Esc. Est. Vila Nova	Rua Vianópolis s/n Vila Norte
30	Esc. Est. Welder de Abreu Sales	Rua Líbano, s/n - Bairro Eldorado
31	Esc. Paroq. Luiz Augusto	Rua Humberto de Campos B. São João
32	Esc. E. Henrique Cirqueira Amorim	Av. Tocantins s/n B. Barros
33	Esc. Estadual Sonho de Liberdade	Unidade Penal Barra da Grota

**Quadro 01– Localização das unidades de ensino estaduais em Araguaína– TO**

Fonte: Secretaria Estadual de Ensino – SEDUC/ 2019.

## APÊNDICE B

UNIDADES DE ENSINO MUNICIPAL		
Nº	CEIs e Creches	ENDEREÇO
01	Antônio Raimundo Costa	Rua “N” s/nº St. Couto Magalhães
02	Arnon Ferreira Leal	Av. 01, s/nº Conj. Patrocínio
03	Beanice Botelho Leal	Av. José Soares, s/nº St. Oeste
04	Constantino Pac. De Oliveira	Rua “02” s/nº Vila Cearense
05	Cora Coralina	Rua CE 23 s/nº Qd. 22 St. Costa Esmeralda IV
06	Santa Clara	Rua Itajaí, Qd. Ib, St. Céu Azul
07	Criança Esperança Lions Clube	Rua Aroldo Veloso, 397, Parque de Exposição
08	Criança Feliz	Rua 02 nº 397 ST. Bela Vista
09	Dona Joaquina Mota	Rua Glória Moraes, s/nº Vila Ribeiro
10	Dona Regina Siqueira Campos	Rua 07 nº146, St. Dom Orione
11	Edilia Moraes Soares/ Profª	Rua das Acácias, Araguaína Sul
12	Francisco Thiesen/ Educ. Esptª	Av. Perimetral, Qd. 29, Setor Maracanã
13	Glória Moraes	Rua dos Girassóis, s/nº Jardim das Flores
14	José Martins Santos	Rua da Liberdade, 286, Bairro de Fátima
15	José Xavier	Novo Horizonte
16	Lusineide dos S. Nasc./Profª	Rua 19, Qd. 23 Monte Sinai
17	Maria de Fátima S. Oliveira/Profª	Rua 08 nº 54 St. Dom Orione
18	Mãe de Deus	Rua 07 de setembro, Qd. 27 Centro
19	Natalina Maria de Jesus	Rua Jabuticabeira, s/nº Bairro São João
20	Normando Sousa Linhares	Rua 15 de agosto, 63, B. Santa Terezinha
21	Nossa Senhora da Natividade	Rua 19 Qd.77 Lt. 21 St. Nova Araguaína
22	Nossa Senhora dos Milagres	Rua Ilhota, s/n St Itaipu
23	Otaerson Sousa Lima	Rua JK, s/nº St. Ponte
24	Pedro Carreiro	Rua 01 s/nº Vila Jardim, St. Barros
25	Raimundo Alves Lira	Av. Tiradentes, s/nº Bairro Eldorado
26	São José Operário	Av. Bernardo Sayão, 1281, Bairro JK
27	Sítio Dona Benta	Rua Branca, Qd. 22, Lt. 33, s/nº Vila Azul
28	Tereza Hilário Ribeiro	Rua da Sucupira, s/nº St. Araguaína Sul
29	William Castelo B. Martins	Rua “S-1”, s/nº Vila Santiago
30	Elizabeth Alves Carvalho	Lagoa Azul
ESCOLAS MUNICIPAIS		ENDEREÇO
01	Escola Arnon Ferreira Leal/Ver.	Rua “08” s/nº Conjunto Patrocínio
02	Escola Aurélio Buarque de Holanda	Rua 13 de abril, nº 130 St. Dom Orione
03	Escola Benedito Canudo Braga #	Rua “N” nº 175 Set. Couto Magalhães
04	Escola Cabo Luzimar Machado	Rua JK, s/nº Povoado Ponte
05	Escola Casemiro Ferreira Soares	Rua Rio Lontra, s/nº St. Urbano
06	Escola César Belmino B. Evangelista	Av. Brasil, s/nº St. Tereza Hilário Ribeiro
07	Escola Dom Conélio #	Av. Araguaia, s/nº St. Novo Horizonte
08	Escola Domingos Sousa Lemos	Rua das Orquídeas, s/nº St. Jardim das Flores
09	Escola Campos (Zona rural)	Setor Rural na SEMED
10	Escola Francisco Bueno de Freitas	Rua Perdiz, 195, St. Maracanã
11	Escola Gentil Ferreira Barros	Rua Cuiabá, s/nº St. Brasil
12	Escola João de Sousa Lima/ Prefeito	Av. Campos Elísios, s/nº St. Brasil
13	Escola Joaquin de Brito Paranaguá #	Av. Tiradentes, 1715, St. Carajás
14	Escola José Ferreira Barros	Rua Camargo Ferraz, s/nº St. Céu Azul
15	Escola Josefa Dias da Silva	Rua Jatobá, s/nº St. Araguaína Sul



16	<b>Escola Leia Raquel Dias Mota</b>	Rua Butiá s/nº Vila Ribeiro
17	<b>Escola Luiz Gonzaga</b>	Av. Adolfo Junior, Qd. 22 Lt. 01, Costa Esmeralda – IV
18	<b>Escola Maria da Conceição Costa Luz</b>	Rua dos Candangos, s/nº St. Jardim Paulista
19	<b>Escola Manoel Lira #</b>	Rua “30” s/nº Qd. 43 Lt. 11 St. Nova Araguaína
20	<b>Escola Meu Castelinho #</b>	Rua 24 de outubro, s/nº St. Oeste
21	<b>Escola Moderna #</b>	Rua Rodoviária, Setor Barros
22	<b>Escola Olavo Bilac</b>	Av. São João 49, St. Jardim da Palmeiras do Norte
23	<b>Escola Raimundo Falcão Coelho/ Ver.</b>	Rua Norte Sul, 252 St. Tiúba
24	<b>Escola Salomão Cardoso/ (Conv. )</b>	Rua São Jorge, 26 Bairro São João
25	<b>Escola Santa Luzia</b>	Rua “01” s/nº St. Santa Luzia
26	<b>Escola São Domingos / Conv. )</b>	Rua Santa Terezinha, 84, Bairro Santa Terezinha
27	<b>Escola São Miguel #</b>	Pov. Barra da Grota
28	<b>Escola São Vicente de Paula</b>	Rua das Parreiras, s/nº St. Araguaína Sul
29	<b>Escola São Vicente de Paulo / Paroq.</b>	Av. Contorno, 366, Vila Couto Magalhães
30	<b>Escola Simão Lutz/ Dr. #</b>	Rua das Jaqueiras, 329 , St. Araguaína Sul
31	<b>Escola Tereza Hilário Ribeiro #</b>	Rua do Colégio, s/nº St. Raizal
32	<b>Escola Tomaz Batista</b>	Rua 08 nº 48 Vila Aliança
33	<b>Escola Willian Castelo B. Martins</b>	Rua Estrela do Oriente, 425, St. Parque dos Sonhos Dourados
34	<b>Escola Zeca Barros</b>	Rua Cantinho do Vovô, 473, Vila Santiago.

### **Quadro 02– Localização das unidades de ensino municipais em Araguaína– TO**

Fonte: Secretaria Municipal de Ensino – SEMED/ 2019.

#### **Legenda**

**#** - Educação de Jovens e Adultos - EJA

**Conv.** - Escolas Conveniadas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE CULTURA E TERRITÓRIO PPGCULT – UFT**  
 Av. Paraguai esq com Rua Uxiramas –Setor Cimba  
 CEP: 77. 824 – 838 –Araguaína – TO  
 Fones: (63) 3416- 5653 - 3416-5653 | ppgcult@mail.uft.edu.br

### APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Professores, o objetivo deste instrumento é oferecer um roteiro para a narrativa de sua carreira, destacando aspectos que contribuíram para sua visão e versão da profissão de professor. Nesse sentido, solicito que registre as experiências que julga terem sido significativa na sua carreira de professor. Assim, refletindo a partir das questões abaixo, escreva um “texto corrido” tendo as questões como norteamento de sua narrativa.

1. Qual a experiência que mais lhe marcou na sua atividade profissional?
2. Como ocorria seu relacionamento com a equipe gestora da escola? (*Relate como ocorria a sua relação com o diretor, coordenador, secretaria etc.*).
3. A respeito de seus colegas de trabalho, quais as lembranças marcaram sua visão profissional? (*Relate experiências tanto boas ou ruins*).
4. Fazendo uma retrospectiva, poderia mencionar qual foi sua maior barreira para obter sucesso na carreira? (*Relate o motivo de sua resposta*)
5. Considera que a forma como ocorria as inter-relações no ambiente de trabalho, elas construíram ou destruíram suas visão da profissão de professor? (*Relate o motivo de sua resposta*)
6. Em se tratando da profissão de professor, o que você considera desrespeito? (*identifique pelo menos três situações de desrespeito, se possível diga o motivo*)
7. Em sua visão, as relações de poder na escola podem levar o docente ao adoecimento? (*Relate o motivo de sua resposta*)
8. Já teve o seu pedido de remoção, remanejamento ou afastamento por motivos de adoecimento por excesso de no trabalho? (*Por favor, relate o detalhado possível*)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE CULTURA E TERRITÓRIO PPGCULT – UFT**  
 Av. Paraguai esq com Rua Uxiramas –Setor Cimba  
 CEP: 77. 824 – 838 –Araguaína – TO  
 Fones: (63) 3416- 5653 - 3416-5653 | ppgcult@mail.uft.edu.br

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE IDENTIFICAÇÃO

Objetiva este instrumento inicial da pesquisa reconhecer um pouco mais sobre você enquanto professor/a que se dispôs a colaborar como sujeito participante deste trabalho.

### I. IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_ sexo ( ) Idade: \_\_\_\_\_

Fone / whatsApp: \_\_\_\_\_ e-mail \_\_\_\_\_

### II. PERFIL PROFISSIONAL – Informações gerais

a) **Atualmente você está**

( ) aposentado (a) ( ) na regência

b) **Formação:**

( ) Superior completo ( ) Superior incompleto ( ) Pós-graduado ( ) Pós-graduando  
 ( ) Mestre ( ) Mestrando ( ) Doutor ( ) Doutorando

c) **Situação profissional:**

( ) professor contrato ( ) professor concursado

d) **Tempo de atividade profissional como professor**

( ) De 2 a 10 anos ( ) De 11 a 16 anos ( ) De 17 a 25 anos  
 ( ) De 26 a 30 anos ( ) Mais 31 anos

e) **Exercendo o magistério sua maior carga horária foi na rede de ensino**

( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Particular

f) **Na escola, sua atividade de trabalho foi sempre na sala de aula?**

( ) Sim ( ) Não. Qual? \_\_\_\_\_



///  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE CULTURA E TERRITÓRIO PPGCULT – UFT**  
 Av. Paraguai esq com Rua Uxiramas – Setor Cimba  
 CEP: 77. 824 – 838 – Araguaína – TO  
 Fones: (63) 3416- 5653 - 3416-5653 | [ppgcult@mail.uft.edu.br](mailto:ppgcult@mail.uft.edu.br)

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARTICIPANTE

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **RELAÇÕES DE PODER E CULTURA DA ESCOLA: relatos de um adoecimento**. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora **Aparecida Eliane da Silva**, do Curso de Programa de Pós-graduação em Estudo de Cultura e Território - PPGCULT - da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação do Prof. Dr. **Dagmar Manieri**. Nesta pesquisa objetiva especificamente compreender a importância da cultura da escola nas inter-relações que ocorrem na instituição escolar; visualizar marcas da cultura da escola a partir do estudo de processos de dominação; evidenciar os saberes experienciais dos professores e destacar sua visão e versão sobre relações de poder, da cultura da escola, adoecimento, remoção, remanejamento, afastamento e o desenvolvimento de comportamentos que se aproximam ao de professores diagnosticados com a *Síndrome de Burnout*. O motivo que nos leva a realização desta investigação ocorre por se visualizar no estudo da cultura da escola e das relações de poder uma oportunidade de compreender relatos de adoecimento do professor. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista temática, gravações e produção de texto corrido. A sua participação consistirá em registros sonoro e escrito sobre a história de sua carreira. A pesquisa representará baixo risco aos envolvidos, uma vez que se destina a identificar as dificuldades que enfrentados por professores que agora se encontram aposentados. Contudo, caso o entrevistado venha desenvolver algum tipo de transtorno ou sintá-se ofendido com a entrevista, poderá ser indenizado. As providências e cautelas que serão empregadas para evitar condições adversas que possam causar dano, não será divulgado seu nome, instituições nos quais trabalhou e o nome de terceiros que, por ventura, cite nas entrevistas ou na produção do texto corrido. A pesquisa contribuirá para o exercício da liberdade de expressão e uma valiosa oportunidade para um direcionamento reflexivo dentre a visão e versão dos professores sobre os pedidos de remoção, afastamento e adoecimento ao longo de sua carreira.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala da secretaria do Curso **de Programa de Pós-graduação em Estudo de Cultura e Território – PPGCULT** da UFT e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **RELAÇÕES DE PODER E CULTURA DA ESCOLA: relatos de um adoecimento** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- ( ) **Concordo que o meu registro sonoro e produção escrita seja utilizado somente para esta pesquisa.**
- ( ) **Concordo que o meu registro sonoro e produção escrita possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.**

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

### ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador Responsável: Aparecida Eliane da Silva

Endereço:

Bairro:

CEP:

Cidade:

Telefone Fixo:

Telefone Celular:

E-mail:

---

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

---

DATA