

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

THIAGO CONRADO JUSTO

**SOB A VIGILÂNCIA DO GRANDE IRMÃO:
O ADOECIMENTO PSÍQUICO DOS PROFESSORES NA ERA DO
*BUSINESS INTELLIGENCE***

**SANTOS
2025**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

THIAGO CONRADO JUSTO

**SOB A VIGILÂNCIA DO GRANDE IRMÃO:
O ADOECIMENTO PSÍQUICO DOS PROFESSORES NA ERA DO
*BUSINESS INTELLIGENCE***

Dissertação e Produto Técnico apresentados à Banca Examinadora da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Thalita Lacerda Nobre.

**SANTOS
2025**

- J96s Justo, Thiago Conrado
 Sob a vigilância do grande irmão: o adoecimento psíquico
 dos professores na era do Business Intelligence / Thiago Conrado
 Justo; orientadora Thalita Lacerda Nobre - 2025.
 127 f.
- Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
 Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
 Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, 2025.
 Inclui bibliografia
1. Escola. 2. Subjetividade. 3. Poder. 4. Adoecimento.
 5. Docentes. I. Nobre, Thalita Lacerda. II. Título.

CDU: Ed. 1997 - 159.9(043.3)

JUSTO, Thiago Conrado. **Sob a vigilância do Grande Irmão: o adoecimento psíquico dos professores na era do *Business Intelligence***. 2025. 127f. Dissertação e Produto Técnico do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2025.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Thalita Lacerda Nobre
Orientadora – Membro Nato – UniSantos

Prof^a. Dr^a. Hilda Rosa Capelão Avoglia
Membro Titular – UniSantos

Prof^a. Dr^a. Camila Peixoto Farias
Membro Titular – UFPel

Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas

Área de Concentração: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas

Linha de Pesquisa: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Socioeducacionais

Dedico este trabalho à minha mãe Neuzeth (in memoriam), à minha tia Neuza, à minha irmã Cintia, à minha esposa Aurijane e aos meus filhos Arthur e Heitor, que me inspiram a compreender que todo futuro só pode nascer do amor, fio invisível que une memória, presença e esperança.

Agradeço à minha orientadora, Dr^a. Thalita Lacerda Nobre, que, com rigor e sensibilidade, me guiou neste percurso, mostrando que a pesquisa só faz sentido quando se abre ao cuidado e à vida.

Às integrantes da banca examinadora, que, com suas leituras e provocações, tanto contribuíram para amadurecer este trabalho e para me desafiar a ir além das minhas próprias certezas.

A todos os professores e colegas do curso, que compartilharam saberes, dúvidas, risos e inquietações, lembrando-me que a vida acadêmica é também feita de encontros que nos transformam.

Aos participantes da pesquisa, que confiaram em mim e abriram suas experiências, permitindo que suas vozes se fizessem ouvir neste texto; sem eles, nada aqui faria sentido.

Aos meus colegas de trabalho, em especial André e Gilberto, que, em meio às dificuldades cotidianas, insistem em resistir, e que me inspiram a transformar os desafios em reflexão e compromisso.

À minha família, que, com amor indisciplinável, me lembra sempre de onde venho, sustenta meus passos no presente e me inspira a seguir confiante para onde desejo ir.

Numa burocracia completamente desenvolvida, não há ninguém com quem se possa argumentar [...]; pois o domínio de Ninguém não é o não-domínio; e onde todos são igualmente impotentes tem-se uma tirania sem tirano. (Hannah Arendt)

JUSTO, Thiago Conrado. **Sob a vigilância do Grande Irmão: o adoecimento psíquico dos professores na era do *Business Intelligence***. 2025. 127f. Dissertação e Produto Técnico do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2025.

RESUMO

Este trabalho analisou o adoecimento psíquico dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, compreendendo-o como efeito de relações de poder, disciplinamento e vigilância que atravessam a escola moderna. A investigação fundamentou-se na leitura foucaultiana da escola como dispositivo disciplinar e na psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours, articulando ainda contribuições sobre subjetividade, individualismo e modernidade líquida. Nesse contexto, destacou-se o papel do *Business Intelligence* como tecnologia de gestão que traduz a prática docente em métricas e indicadores, reforçando a responsabilização individual e a lógica do controle. A pesquisa qualitativa envolveu cinco professores da rede estadual, que participaram de entrevistas semiestruturadas. As narrativas, preservadas sob anonimato, foram examinadas por meio da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Os resultados evidenciaram condições de trabalho marcadas por sobrecarga e fragmentação de tarefas, associadas ao uso intensivo de plataformas digitais e ao descompasso entre políticas públicas e a realidade escolar, fatores que fragilizam vínculos e ampliam o desgaste emocional. Ao mesmo tempo, emergiram estratégias coletivas e individuais de resistência, como a cooperação entre colegas, metodologias alternativas e práticas de autocuidado, fundamentais para a preservação da saúde mental. Esses achados indicam que o enfrentamento do adoecimento docente requer políticas públicas que reconheçam a complexidade do trabalho escolar e o fortalecimento das formas de solidariedade construídas no cotidiano. Como produto técnico, apresenta-se a elaboração de um projeto de grupo terapêutico, concebido como tecnologia social voltada a subsidiar práticas coletivas de cuidado e resistência no ambiente educacional.

Palavras-chave: escola, subjetividade, poder, adoecimento, docentes.

JUSTO, Thiago Conrado. **Under Big Brother's Surveillance: the psychological distress of teachers in the era of Business Intelligence**. 2025. 127f. Dissertation and Technical Product, Master's Program in Psychology, Development and Public Policies, Catholic University of Santos, Santos, 2025.

ABSTRACT

This study analyzed the psychological distress of public school teachers in the state of São Paulo, understanding it as an effect of power relations, discipline, and surveillance that permeate the modern school. The investigation was grounded in Foucault's reading of the school as a disciplinary device and in Christophe Dejours' psychodynamics of work, while also drawing on contributions regarding subjectivity, individualism, and liquid modernity. In this context, emphasis was placed on the role of Business Intelligence as a management technology that translates teaching practice into metrics and indicators, reinforcing individual accountability and the logic of control. The qualitative research involved five state school teachers who participated in semi-structured interviews. The narratives, preserved under anonymity, were examined through content analysis as proposed by Laurence Bardin. The results revealed working conditions marked by overload and task fragmentation, combined with the intensive use of digital platforms and the mismatch between public policies and school reality - factors that weaken professional bonds and intensify emotional strain. At the same time, collective and individual strategies of resistance emerged, such as cooperation among colleagues, alternative pedagogical methodologies, and self-care practices, which proved essential for preserving mental health. These findings indicate that confronting teachers' psychological distress requires public policies that acknowledge the complexity of school work, as well as the strengthening of solidarity practices built in everyday contexts. As a technical product, the study presents the design of a therapeutic group project, conceived as a social technology aimed at supporting collective practices of care and resistance within the educational environment.

Keywords: school, subjectivity, power, distress, teachers.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
1 SOCIEDADE DISCIPLINAR: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS.....	15
2 ESCOLA MODERNA: INSTRUMENTO EMANCIPATÓRIO OU APARELHO DISCIPLINAR?.....	34
3 ADOECIMENTO PSÍQUICO DOCENTE: SUBJETIVIDADE E DISPOSITIVOS DE GESTÃO.....	41
3.1 A construção da subjetividade docente e seus impasses na contemporaneidade.....	41
3.2 <i>Business Intelligence</i> : da gestão por dados ao adoecimento psíquico.....	46
4 OBJETIVOS.....	53
4.1 Problema.....	53
4.2 Hipótese.....	53
4.3 Objetivos Gerais.....	53
4.4 Objetivos Específicos.....	53
5 METODOLOGIA.....	54
5.1 Participantes.....	54
5.2 Procedimentos e aspectos éticos.....	54
5.3 Metodologia de análise de dados.....	56
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
PRODUTO TÉCNICO: TECENDO VÍNCULOS – VOZES EM REDE.....	76
INTRODUÇÃO.....	78
A – DOCÊNCIA E ADOECIMENTO PSÍQUICO: ENTRE O CONTROLE E O CUIDADO.....	80
B – O ATUAL CENÁRIO DO CUIDADO EM SAÚDE MENTAL PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES.....	83
C – GRUPO TERAPÊUTICO ABERTO: UMA PROPOSTA DE TECNOLOGIA SOCIAL PARA O CUIDADO DOCENTE.....	86

D – OBJETIVOS.....	89
D.1 – Objetivo Geral.....	89
D.2 – Objetivos Específicos.....	89
E – METODOLOGIA.....	90
F – ATIVIDADES.....	91
F.1 – Apresentação.....	91
F.2 – Papéis e responsabilidades.....	91
F.3 – Parâmetros de funcionamento.....	92
F.4 – Princípios de condução.....	92
F.5 – Fluxo de cada encontro.....	93
F.6 – Encontros-modelo.....	94
F.7 – Materiais e ambientação.....	99
F.8 – Sigilo e pactos de convivência.....	99
F.9 – Registros e sistematização.....	100
F.10 – Avaliação formativa.....	100
F.11 – Nota ética e limites do dispositivo.....	101
F.12 – Protocolo mínimo para manejo de risco.....	102
F.13 – Estratégia de divulgação e adesão.....	103
F.14 – Cuidado ao cuidador (facilitador).....	104
F.15 – Ciclo de revisão e devolutiva ao coletivo.....	105
REFERÊNCIAS DO PRODUTO.....	107
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	112
APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO DE RECRUTAMENTO.....	116
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	119
APÊNDICE 4 – CARTA-CONVITE AOS POSSÍVEIS PARTICIPANTES.....	122
APÊNDICE 5 – TABULAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	123
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	124

APRESENTAÇÃO

A situação da educação no Estado de São Paulo tem sido caracterizada por um aumento significativo no número de professores afastados devido a questões relacionadas à saúde mental.

A rede estadual de ensino de São Paulo registrou, nos seis primeiros meses deste ano [2023], um total de 20.173 professores afastados por questões relacionadas à saúde mental, um aumento de 15% em comparação ao mesmo período de 2022. (MELLO; JESUS, 2023)

Esse cenário levanta questões importantes sobre as condições laborais dos professores e os elementos que contribuem para o seu sofrimento no ambiente escolar. Diante disso, a relevância desta pesquisa reside no fato de que os professores são responsáveis pela formação de indivíduos e, conseqüentemente, pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, o adoecimento dos profissionais do magistério pode comprometer diretamente a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Além de impactar a qualidade da educação, o adoecimento do professor acarreta custos econômicos e sociais para a sociedade. O afastamento por questões de saúde mental representa uma sobrecarga para o sistema de saúde pública e para a previdência social e implica custos para a substituição desses profissionais nas escolas.

Não bastasse, a saúde mental dos professores constitui uma questão de direitos humanos e qualidade de vida no trabalho. O reconhecimento e valorização dos docentes são fundamentais para assegurar a existência de um ambiente de trabalho saudável e para promover o bem-estar físico, emocional e psicológico de todos os atores envolvidos no processo educacional.

A problemática desta pesquisa emergiu da experiência profissional e acadêmica do pesquisador principal, marcada pela interface entre educação e psicologia. Sua formação acadêmica inclui Licenciatura em Filosofia, Bacharelado em Psicologia e Especialização em Ensino de Filosofia, além de um Mestrado em andamento na área de Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, com foco no presente tema. Sua atuação profissional compreende experiência como docente na rede privada e estadual de ensino, além da atuação como psicólogo

clínico, com experiência no atendimento a professores. A vivência na rede pública de ensino, especialmente na função de Coordenador de Gestão Pedagógica, possibilitou-lhe um contato direto com essa problemática, suscitando a necessidade de aprofundamento da investigação sobre os fatores que influenciam esse fenômeno.

O entendimento dos desafios enfrentados pelo professor é fundamental para promover mudanças efetivas que visem à melhoria das condições laborais e à prevenção do adoecimento psíquico na categoria profissional. Isso inclui, por exemplo, o enfrentamento das pressões psicossociais, a promoção de políticas de saúde mental voltadas para as especificidades de trabalho e o fortalecimento do apoio institucional e da rede de suporte.

Por fim, os resultados deste estudo podem ter impacto significativo sobre o desenvolvimento e implementação de políticas públicas direcionadas à promoção da saúde mental e à melhoria das condições laborais no ambiente de trabalho do professor. Isso inclui, também, o desenvolvimento de programas de prevenção, de apoio psicossocial e de formação para o enfrentamento dos desafios do trabalho.

INTRODUÇÃO

Em que medida a escola moderna, tal qual se efetivou, é um mecanismo disciplinar implicado na objetivação de discursos e práticas disciplinares e nos correspondentes processos de subjetivação dos sujeitos, segundo um regime de regras erigido desde os jogos de verdade estabelecidos por relações de saber-poder vigentes na sociedade moderna?

Esta indagação ganha corpo tendo em vista que a modernidade a um só tempo efetuara e se deparara com algumas transformações – destaca-se, aqui, o crescimento demográfico do século XVIII e a ampliação do sistema de produção (MACHADO, 1979, p. XVII) – e que todas as relações de saber-poder buscam ser o mais econômicas possíveis. Nesta economia da vida, as práticas discursivas disciplinares responderão à necessidade de organizar a massa, tornando cada sujeito dócil e útil para ser uma engrenagem eficiente da grande maquinaria produtiva moderna.

Ora, a escola seria o espaço ideal de promoção de um saber-poder que perpassaria toda a população, sequestrando as crianças e os jovens (e, até mesmo, os adultos que integram direta e indiretamente este corpo social) para discipliná-los às necessidades da economia da vida moderna. Não obstante, quando o sujeito, ao término do processo educacional, não se normalizasse, isto é, não se disciplinasse, haveria outras instituições (a prisão, o hospício, o hospital, etc.) que o capturariam para educá-lo à vida em sociedade.

Diante disso, não obstante outras instituições promotoras da instauração – e manutenção – da sociedade disciplinar; a escola figurou como a principal instituição disciplinar em razão dos fatores já expostos: ambiente propício para a criação e a aplicação de novas práticas discursivas, embrenhadas de saber e poder, as quais perpassariam a economia da vida dos indivíduos desde cedo, convertendo-os aos processos de subjetivação disciplinares.

Convém, portanto, localizar na escola moderna os principais objetivos do disciplinamento – treinar, adestrar, normalizar, etc. –, para verificar que, embora a narrativa moderna acerca da escola fosse de que esta seria a instituição promotora do ideal do esclarecimento – “[...] levar progressivamente o sujeito a um estado de autonomia ou emancipação libertária” (VEIGA-NETO, 2006, p. 7) –, esta instituição acabou instaurando-se “[...] como uma grande fábrica que fabricou - e continua

fabricando - novas formas de vida” (VEIGA-NETO, 2003, p. 5). A saber: a vida disciplinarizada.

Na sequência, a presente pesquisa se debruça sobre a constituição da subjetividade e, para tanto, investiga as contribuições de Prado Filho e Martins (2007), que situam a subjetividade como resultado de processos de subjetivação imbricados em relações de poder e discursos sociais. A convergência dessas abordagens com as ideias de Michel Foucault permite a compreensão da subjetividade como uma produção histórica, política e social, em contraposição à concepção de um "sujeito psicológico" naturalmente constituído. Nesse contexto, considera-se também a incidência das condições concretas do trabalho docente – jornadas extensas, múltiplas funções, pressões por resultados e fragmentação das tarefas – como fatores que, ao atravessarem a prática, convertem o engajamento emocional em possível fonte de sobrecarga e sofrimento.

Ainda no bojo da reflexão sobre os processos de subjetivação, consideram-se também as análises de Feliciano e Peixoto (2019), que destacam a ênfase no individualismo, no narcisismo e na busca pelo reconhecimento social como características prevalentes na sociedade contemporânea. Esses novos modos de subjetivação influenciam diretamente as relações interpessoais e podem levar ao adoecimento psíquico. Essa dinâmica se intensifica na contemporaneidade descrita por Bauman como modernidade líquida, marcada pela volatilidade dos vínculos sociais e pela instabilidade das políticas educacionais, terreno em que emergem novas formas de vigilância e responsabilização individual.

Em seguida, as contribuições de Dejours (2012) sobre a psicodinâmica do trabalho são apresentadas, na medida em que enfatizam a relação entre o engajamento emocional dos trabalhadores e sua saúde mental. Articula-se, nesse ponto, a análise do *Business Intelligence (BI)* enquanto dispositivo de gestão que, ao traduzir o trabalho docente em métricas e indicadores, reforça mecanismos de controle e disciplinamento, gerando competição, insegurança e fragilização das solidariedades. Tal processo, que se apresenta sob o discurso da eficiência e da neutralidade, repercute na intensificação do sofrimento psíquico docente e evidencia, ao mesmo tempo, a necessidade de investigar as estratégias de resistência elaboradas no cotidiano escolar. No plano empírico desta pesquisa, tais questões se manifestam nas narrativas dos professores, revelando tanto os efeitos

do controle e do desgaste emocional quanto as formas de resistência acionadas no cotidiano da docência.

Ante o exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as causas e os impactos do sofrimento dos professores na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Quanto aos objetivos específicos, visa-se analisar as relações de poder e controle presentes no ambiente escolar da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, à luz da teoria de Michel Foucault; investigar as pressões psicossociais, a organização do trabalho e os fatores que contribuem para o sofrimento dos professores, com base na psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours; e identificar as estratégias de resistência e de enfrentamento adotadas pelos professores diante do sofrimento no contexto educacional.

Após a investigação teórica, a pesquisa avança para a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professores da rede pública estadual. As narrativas, preservadas sob anonimato, foram examinadas segundo a metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Os resultados são organizados em eixos temáticos que contemplam as condições de trabalho e o ambiente escolar, as experiências de sofrimento e adoecimento psíquico, as pressões institucionais vinculadas ao controle por métricas e tecnologias, o perfil e a realidade dos alunos, o descompasso entre políticas públicas e a vivência escolar, além das práticas de resistência docente, compondo um percurso que vai do plano estrutural às dimensões subjetivas da docência.

Por meio dessa investigação, espera-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelos professores no contexto educacional contemporâneo e para o desenvolvimento de estratégias eficazes de promoção da saúde mental no ambiente escolar. Como decorrência desse percurso, delinea-se um projeto de grupo terapêutico, concebido como tecnologia social voltada ao fortalecimento de práticas coletivas de cuidado e resistência no espaço escolar.

1 SOCIEDADE DISCIPLINAR: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS

A disciplina é um dispositivo das relações de saber-poder que se efetivam na modernidade. Michel Foucault¹ analisa detidamente tal dispositivo na obra *Vigiar e Punir*, que produzira no ano 1975.

Ligada à explosão demográfica do século XVIII e ao crescimento do aparelho de produção, a dominação política do corpo que ela [a disciplina] realiza responde à necessidade de sua utilização racional, intensa, máxima, em termos econômicos (MACHADO, 1979, p. XVII).

Tendo em vista tais características do começo do período moderno, a disciplina é um mecanismo que trabalha detalhadamente o corpo do sujeito e produz seu comportamento, objetivando e fabricando o sujeito necessário para o funcionamento e a manutenção da sociedade capitalista, industrial, que está surgindo.

Apesar do sistema disciplinar não ser o primeiro a investir sobre o corpo, inova na escala, no objeto e na modalidade do controle sobre este.

Quanto à escala do controle, “[...] não se trata de cuidar do corpo, em massa [...], mas de trabalhá-lo detalhadamente [...], de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica” (FOUCAULT, 2009, p. 132-133). Isto significa que a disciplina não investe sobre o corpo enquanto uma massa indissociável, mas exerce uma coerção ininterrupta sobre sua mecânica: sobre cada movimento e gesto.

No que diz respeito ao objeto, tal dispositivo exerce coação sobre as forças de cada indivíduo, e não sobre os sinais, ou seja, “[...] não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna” (Ibid., p. 133). É o exercício que importa para este investimento no corpo, não o espetáculo².

¹ De acordo com Machado (1979), Michel Foucault (1926 – 1984) foi um filósofo francês que buscou compreender a produção da verdade a partir dos jogos estabelecidos entre os domínios de saber e de poder que, numa dada circunstância historicamente delimitada, são agenciados: é desde as relações de saber-poder que verdades são objetivadas e passam a figurar como referências norteadoras dos processos de subjetivação, de constituição dos sujeitos. Nesse sentido, Foucault apontou a modernidade como o período em que discursos e práticas disciplinares emergiram no sentido de adestrar os sujeitos, tornando-os dóceis e úteis à sociedade burguesa que estava se instaurando.

² Foucault (2009) dá a ver que, na Idade Média, o castigo sobre o condenado era feito de maneira espetacular, i.e, seu corpo era pública e minuciosamente supliciado, com o objetivo duplo de realizar a vingança infinitesimal do soberano sobre o supliciado pelo crime que cometera – pois um crime contra o corpo social era considerado como um crime contra o próprio corpo do rei – e de deixar tal punição como exemplo para todos, de tal modo que a infração não tornasse a se repetir por ninguém. O filósofo analisa que o castigo-espetáculo fazia com que o executor fosse visto pelos indivíduos

A modalidade deste controle do corpo, enfim, “[...] vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (Ibid., p. 133). Em outras palavras, para que a disciplina possa ampliar e utilizar ao máximo a força dos indivíduos, sua preocupação central está no detalhe do processo de disciplinamento do sujeito, no controle molecular e minucioso da mecânica do corpo.

Logo, o sistema disciplinar inova o investimento sobre o corpo ao se preocupar em trabalhá-lo detalhadamente, para que possa aproveitar ao máximo suas forças e, concomitantemente, adestrá-lo a não resistir contra este jogo de verdade produzido pelas relações de saber-poder que estão emergindo e se espalhando por todo corpo social, fabricando indivíduos dóceis e úteis.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (Ibid., p. 133).

A disciplina não foi uma descoberta súbita. Foi produto de vários processos normativos, que já vinham sendo objetivados e subjetivados há alguns anos, em diferentes localizações do corpo social – por exemplo: no colégio, no espaço hospitalar e no exército – e que começaram a ser utilizados pelas relações de saber-poder que estavam surgindo e, conseqüentemente, disseminados, através destas, por toda malha social.

Na analítica foucaultiana, estes dispositivos disciplinares possuem algumas características básicas, que se inter-relacionam entre si, para que possam atingir o objetivo de produzir indivíduos dóceis e úteis.

Sendo assim, a disciplina é, num primeiro momento, uma distribuição dos indivíduos no espaço. Tal organização espacial “[...] às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (Ibid., p. 137). Isto quer dizer que, por vezes, tal mecanismo adota o isolamento dos indivíduos num espaço fechado, para extrair deles o maior aproveitamento possível, reduzindo, ao máximo, o perigo de inconvenientes.

como tão criminoso quanto o condenado e, por isso, suscitava muitas rebeliões, tornando-se um grande problema econômico – esta foi uma das principais características que possibilitaram a disseminação das relações de saber-poder disciplinares.

Não obstante, o uso de cerca não é a técnica principal, nem tampouco suficiente, no que diz respeito à distribuição espacial dos indivíduos nos dispositivos disciplinares. Ante isto, a disciplina faz, também, uma organização analítica do espaço, “[...] segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (Ibid., p. 138). Por meio desta técnica, o dispositivo disciplinar tem como controlar a presença de cada indivíduo, localizá-lo, estabelecer com ele comunicações úteis e impedir as demais, vigiar sua conduta e, por conseguinte, puni-la ou recompensá-la. Enfim, repartindo o espaço de acordo com a quantidade de indivíduos, o aparelho disciplinar elimina a existência de uma massa confusa e tem a possibilidade de analisar cada pessoa, evitando a fuga, a vadiagem, a aglomeração, ou seja, os possíveis perigos existentes na multiplicidade indisciplinada. O quadriculamento é um “procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar” (Ibid., p. 138).

Ainda no que se refere à distribuição dos indivíduos no espaço, as técnicas arquiteturais (a cerca e, mais sofisticadamente, o quadriculamento), estando mais focadas em colocar os indivíduos num espaço alheio a todos os outros e bem distribuí-los para melhor vigiá-los, sancioná-los, recompensá-los, enfim, desfazer a massa confusa evitando os possíveis perigos, deixam a possibilidade de que o espaço disciplinar possa ser usado para diversas finalidades. Tendo isto em vista, Foucault (2009) observa que os dispositivos disciplinares mais desenvolvidos utilizam a técnica das localizações funcionais, na qual “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar mu [sic] espaço útil” (Ibid., p. 139). Ou seja, além de disciplinar a aglomeração confusa, as localizações funcionais quadriculam os indivíduos não só sob a perspectiva do espaço, mas também das funções, de tal modo que cada setor produza sobre cada indivíduo, ao mesmo tempo, controle e utilidade.

Não bastasse, a disciplina não visa que os indivíduos se mantenham numa posição definitiva, mas que sejam intercambiáveis, i.e, que circulem numa rede de relações onde a posição que cada qual ocupa é correlata ao mérito que vem tendo. Para tanto, a fila é outra técnica disciplinar de distribuição espacial, significando “[...] o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer

sucessivamente” (Ibid., p. 140). Em outras palavras, a fila faz com que o indivíduo seja definido pela localização que ocupa numa seriação e pela distância que o separa dos demais, i.e, sancionando ou recompensando o indivíduo, faz com que ele seja classificado em determinada posição, podendo ter este lugar modificado, dependendo de seus méritos. Como consequência, esta técnica proporciona que a união de controle dos indivíduos e de criação de um espaço útil, pretendida pela localização funcional, efetive-se de forma mais afinada e eficaz, pois classifica a pessoa segundo seu merecimento e a utiliza segundo as competências que vem demonstrando.

No que tange à arte da distribuição dos sujeitos, o dispositivo disciplinar, em síntese, forja espaços, concomitantemente, arquiteturais, funcionais e classificatórios. Ou seja, além de fixar cada sujeito no seu lugar, produzindo organização na massa confusa, o ambiente disciplinar organiza cada setor funcionalmente, de tal modo que também seja gerado, sobre cada indivíduo, utilidade, bem como distribui as pessoas de acordo com os méritos que vêm evidenciando. Logo, esta característica disciplinar objetiva e produz sujeitos dóceis e úteis, fixando-os, de maneira classificatória, em espaços funcionais.

A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidade organizada. [...] O quadro, no século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trate-se de lhe impor uma “ordem” (Ibid., p. 143).

Foucault (2009) denomina os produtos desta operação da disciplina de ‘quadros vivos’, por possibilitarem que os indivíduos sejam observados, controlados e classificados, propiciando a formação de saberes, além de serem mecanismos de dominação, de produção de docilidade-utilidade.

Dado que o disciplinamento detalhado do sujeito visa extrair dele o maior aproveitamento possível, a segunda grande característica do dispositivo disciplinar é o controle da atividade. Este, para produzir o máximo de rapidez e eficácia sobre o sujeito, estabelece a sujeição de seu corpo ao tempo, através do controle de seu horário, da elaboração do tempo de seus atos, da correlação de cada gesto seu com todo o corpo, da articulação de seu corpo com o objeto a ser manipulado e da utilização de seu tempo exaustivamente.

O mecanismo disciplinar não inova quanto ao controle do horário dos indivíduos, mas difunde rapidamente esta técnica que já estava presente, por exemplo, nas comunidades monásticas, tendo em vista “seus três grandes processos – estabelecer cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição [...]” (Ibid., p. 144). Há que se ter em conta que o controle do horário estabelecido pelas instituições disciplinares é detalhado, ininterrupto, vigiado, de tal modo que o tempo dos sujeitos seja empregado com qualidade, com o máximo de utilidade possível. Em outras palavras, a disciplina determina detalhadamente o horário dos indivíduos – e as funções a serem realizadas em cada momento – e fiscaliza para que não haja perturbações ou distrações, resultando numa aplicação do tempo infinitesimalmente útil.

Ademais, a disciplina, para aproveitar ao máximo o tempo do sujeito, vai mais além da determinação de seu horário: “[...] realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases [...]. Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento” (Ibid., p. 146). Isto significa dizer que a disciplina trabalha detidamente cada ato do indivíduo, decompondo-o minuciosamente, estabelecendo uma posição, um direcionamento, uma duração para cada movimento e uma sucessão de gestos e atos. Tendo isto em vista, pode-se afirmar que o tempo – e, de maneira mais abrangente, o poder disciplinar – não é uma tecnologia imposta do exterior – uma obrigação coletiva, por exemplo –, mas perpassa cada indivíduo detalhadamente, impondo e sustentando toda a sequência de gestos e atos a ser realizada pelo sujeito; ou seja, este mecanismo de poder penetra, controla, disciplina minuciosamente o corpo do indivíduo, determina anatomicamente seu comportamento.

Entretanto, Foucault (2009) dá a ver que, não obstante a elaboração dos atos (e de seus encadeamentos) do indivíduo, o mecanismo disciplinar realiza o disciplinamento de todo o corpo do sujeito, de tal modo que se tenha como consequência o máximo de aproveitamento do tempo em uma eficácia crescente.

[...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gesto definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido (Ibid., p. 147).

Diante disso, é esclarecedor afirmar que a disciplina trabalha a totalidade do corpo do sujeito, com o objetivo de produzir um “bom terreno” para o investimento molecular de seus atos. Ao se estabelecer, por exemplo, uma posição para o corpo e seus membros, durante determinada ação, a disciplina está garantindo maior eficácia e rapidez nos atos e em suas sequências.

Todavia, além de determinar detidamente a concatenação de ações do indivíduo e coaduná-las com todo o corpo, o dispositivo disciplinar “[...] define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. [...] Estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro” (Ibid., p. 147). Ou seja, para que o manuseamento do objeto seja o mais eficaz e rápido possível, o disciplinamento determina, concomitantemente, as partes do corpo e os elementos do objeto que deverão ser utilizados em cada ato, põe-nos (corpo e objeto) em correlação por uma série de gestos e, enfim, determina e cataloga a ordem em que estas correlações gestuais devem acontecer para formar a ação desejada. Ante o exposto, tem-se claro que o disciplinamento age sobre o corpo não visando somente sinais (como era o caso do espetáculo), mas tendo em vista o sistema de produção, para que, ao produzir o complexo corpo-objeto e investir minuciosamente esta correlação operacional em cada átomo da sua construção, possa obter utilidade com o máximo de eficácia possível em cada momento do processo produtivo. Logo, é esclarecedor reforçar que o alvo da disciplina não é o produto, mas cada parte do processo, para que se possa extrair do sujeito o máximo de sua potência, aproveitando cuidadosamente o tempo.

Ainda no que se refere ao controle da atividade há, por fim, “[...] uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (Ibid., p. 148). Ou seja, a disciplina busca dividir o tempo infinitesimalmente, para que possa intensificar ao máximo a utilidade no mínimo instante e, por conseguinte, alcançar um ponto desejável em que a culminante rapidez possa se coadunar à mais elevada eficiência.

Há que se ter em conta que, apesar do poder disciplinar encontrar suas condições de possibilidade nas características (e nos saberes) presentes no início da modernidade, “o corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder [as disciplinas], oferece-se a novas formas de saber” (Ibid., p. 149). Em outras palavras, aquele corpo mecânico que as relações de saber-poder buscavam

mapear para atingir o disciplinamento ideal, retirando dele, microscopicamente, docilidade e utilidade, oferece certa resistência e mostra as especificidades naturais de um organismo, propiciando, assim, um novo campo para a formação de saber.

Ora, ao se analisar como a atividade do sujeito é investida e controlada pela disciplina, fica latente a questão do bom emprego do tempo do indivíduo, sendo destrinchada por Foucault (2009) em sua análise do terceiro grande atributo do mecanismo disciplinar, que ele denomina de organização das gêneses.

Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja susceptível de utilização e de controle? Como organizar durações rentáveis? As disciplinas, [...] que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo (Ibid., p. 151-152).

Ante isso, Foucault (2009) observa que esta organização e capitalização do tempo realiza, num primeiro momento, a divisão da “[...] duração em segmentos, sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um termo específico” (Ibid., p. 152). Ou seja, o dispositivo disciplinar decompõe todo o processo em diversas frações, estabelecendo para cada fracionamento um objetivo a ser cumprido num prazo determinado. Além disso, determina-se uma sequência para estes ciclos, sendo que alguns podem acontecer colaterais, cada qual marcado pela sua meta e pelo seu termo.

O disciplinamento organiza esse diagrama sequencial de frações, “[...] segundo um esquema analítico – sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente” (Ibid., p. 152). Em outras palavras, o critério para a projeção (e sua correspondente execução) da seriação de determinado processo disciplinar é que o sujeito se depare primeiramente com os ciclos mais fáceis, elementares e generalizados e, conforme for atingindo o termo de tais sucessões, defronte-se com ciclos mais intrincados e específicos. Daí a famosa afirmação moderna “cada coisa ao seu tempo”, pois o indivíduo, no disciplinamento, não deve modificar a ordem dos ciclos, nem tampouco pular nenhuma fração; pelo contrário, deve percorrer a sucessão de fracionamentos tal qual está forjada, atingindo a meta determinada em cada etapa.

Perante isso, a organização das gêneses acaba por:

Finalizar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova, que tem a tríplice função de indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, de garantir que sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo (Ibid., p. 152).

Logo, a comprovação do atingimento do objetivo de cada ciclo se dá por uma prova e, somente sendo aprovado nesta, o sujeito é admitido para a próxima etapa da duração disciplinar. Esta avaliação tem, ainda, a finalidade de averiguar se o indivíduo pode receber o estatuto de normal, tendo em vista os padrões objetivados pelas relações de saber-poder vigentes e, caso seja qualificado como anormal, algum aparelho disciplinar se incumbirá de sequestrá-lo para realizar tal regularização. Outrossim, o exame, por fim, é um instrumento que visa detectar as peculiaridades não perigosas do indivíduo – aquelas que não oferecem risco de resistência aos aparelhos normativos – para investi-las e transformá-las em força produtiva.

Tendo em vista essa utilização das peculiaridades do sujeito realizada pela disciplina, Foucault (2009) esmiúça a última técnica, no que se refere à organização das durações, que visa, paralelamente aos ciclos comuns a todos, produzir fragmentações de processos que disciplinem as competências particulares de cada indivíduo. Portanto, nas palavras do próprio filósofo, esta tecnologia se estende a:

Estabelecer séries de séries; prescrever a cada um, de acordo com seu nível, sua antiguidade, seu posto, os exercícios que lhe convêm; os exercícios comuns têm um papel diferenciador e cada diferença comporta exercícios específicos. Ao termo de cada série, começam outras, formam uma ramificação e se subdividem por sua vez (Ibid., p. 153).

Diante disso, sintetizando a questão que surgira na analítica do controle da atividade e se destrinchara no estudo sobre a organização das gêneses, Foucault (2009) põe à vista a estratégia da disciplina. A saber: dividir a duração infinitesimalmente para produzir sobre o indivíduo utilidade, eficácia e velocidade até (e principalmente) sobre suas peculiaridades não perigosas e para normatizá-lo ao modelo de homem desejável pelas relações de saber-poder circulantes.

Quanto à quarta característica do dispositivo disciplinar, o filósofo a denomina de composição das forças, significando que o disciplinamento não age somente repartindo os espaços, os atos e as durações, mas, principalmente,

compondo as forças produtivas produzidas em tais investimentos fragmentários, para que se possa obter um aparelho o mais eficiente possível.

Então, no que se refere a esta peculiaridade disciplinar, num primeiro momento, “o corpo singular torna-se um elemento, que se pode colocar, mover, articular com outros” (Ibid., p. 158). Ou seja, o corpo do sujeito é investido como um fragmento de uma complexa maquinaria, sendo articulado espacialmente em vista da classificação que recebe por este mecanismo. Há que se ter em conta que o indivíduo passa a ser definido pelo posicionamento que ocupa numa seriação. Posição esta que não é definitiva, tendo em vista que o sujeito a recebe em função das qualidades que vem demonstrando em determinado período. Assim sendo, da mesma forma que o corpo é trabalhado pela disciplina em sua anatômica decomposição, torna-se um elemento infinitesimal do dispositivo disciplinar.

Num segundo momento, o disciplinamento utiliza de maneira composta o tempo do sujeito – que decompusera e utilizara em suas moleculares frações –, ajustando-o à duração dos demais indivíduos.

São também peças as várias séries cronológicas que a disciplina deve combinar para formar um tempo composto. O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo (Ibid., p. 158).

Em outras palavras, o dispositivo disciplinar diferencia cada etapa da vida dos indivíduos, deixando claras as suas peculiaridades, e combina as etapas entre si, fazendo com que, em cada momento da existência do sujeito, possa-se extrair utilidade. Exemplificando: tendo em vista que a criança precisa ser adestrada, disciplinada e o adulto normal – ou seja, aquele que vem se normalizando àquilo que está normatizado, objetivado – já é dócil e útil, combinam-se os momentos da vida (extraíndo-se força de todos eles) ao se colocar o adulto para treinar a criança.

Num terceiro momento, enfim, a composição das forças deve se dar por meio de uma ordem, que não deve ser justificada, mas obedecida de imediato.

Essa combinação cuidadosamente medida das forças exige um sistema preciso de comando. Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada: é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado (Ibid., p. 159).

Isto significa dizer que o disciplinamento, para obter composições eficientes, determina sinais, códigos precisos e nítidos, aos quais o sujeito da disciplina deve reagir prontamente, sem nem mesmo compreender o porquê de tais determinações. Logo, no ambiente do treinamento, é obrigatório que o indivíduo tenha familiaridade com todas as sinalizações, sabendo percebê-las e a estas responder automaticamente, sem realizar nenhum questionamento ou resistência.

Quanto à sua quinta característica, o mecanismo disciplinar controla o sujeito por meio da vigilância hierarquizada, ferramenta esta que não pode ser fragmentada, descontínua, mas deve expor os indivíduos permanentemente, na medida “[...] que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (Ibid., p. 165). Tendo isto em vista, para que os instrumentos de vigilância hierárquica produzam no sujeito uma mentalidade de que está sendo vigiado perpetuamente por seus superiores, estes devem ser, concomitantemente, discretos e indiscretos: indiscretos, porque devem exercer (ou, ao menos, parecer exercer) um olhar minuciosamente contínuo sobre o sujeito, penetrando seus lugares mais ocultos; discretos, porque devem ser “os olhos que tudo veem”, mas que não são vistos.

No que toca a esta peculiaridade do disciplinamento, Foucault (2009) identificou, desde o surgimento do aparelho disciplinar, algumas “[...] técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos [...]” (Ibid., p. 165).

Esses “observatórios” têm um modelo quase ideal: o acampamento militar. É a cidade apressada e artificial, que se constrói e remodela quase à vontade; é o ápice de um poder que deve ter ainda mais intensidade, mas também mais discricção, por se exercer sobre homens de armas. No acampamento perfeito, todo o poder seria exercido somente pelo jogo de uma vigilância exata; e cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder (Ibid., p. 165).

Diante disso, a primeira técnica de vigilância interna – de olhar que olha o interior do próprio mecanismo – localizada por Foucault (2009) foi o acampamento militar. Este preenche o espaço segundo o princípio das vigilâncias hierarquizadas, pelo qual os indivíduos são vigias uns dos outros, de tal modo que a visibilidade geral seja produzida pela composição desses diversos olhares. Logo, o acampamento é uma tecnologia que produz um controle em rede, em olhares que se observam mutuamente.

Não obstante, o filósofo localiza o círculo como uma técnica mais refinada, que observa tudo de um só lugar, que reduz ainda mais as possibilidades de uma vigilância descontínua, fragmentada e, conseqüentemente, falha.

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem (Ibid., p. 167).

Arquitetando, de maneira minuciosamente calculada, cada abertura, cada passagem e cada transparência, de tal modo que dos lugares mais ocultos seja possibilitada a observação por uma edificação central; o disciplinamento aperfeiçoa a precisão dos “olhos que tudo veem”. Em contrapartida, decai na estratégia da discrição, pois faz com que todos os olhares se voltem a este observatório como o centro que permanece alheio às atividades disciplinares, com a finalidade exclusiva de vigiar.

É diante disso que o filósofo analisa a pirâmide como uma tecnologia de vigilância ainda mais afinada, que reúne, concomitantemente, observação contínua e discrição exacerbada.

Mas o olhar disciplinar teve, de fato, necessidade de escala. Melhor que o círculo, a pirâmide podia atender a duas exigências: ser bastante completa para formar uma rede sem lacuna [...]; e entretanto ser bastante discreta para não pesar como uma massa inerte sobre a atividade a disciplinar e não ser para ela um freio ou um obstáculo; integrar-se ao dispositivo disciplinar como uma função que lhe aumenta os efeitos possíveis (Ibid., p. 168).

Em outras palavras, a pirâmide, além de aperfeiçoar a perpetuidade da vigilância – característica ainda deficitária no acampamento e bastante desenvolvida no círculo –, faz com que esta não aconteça num ponto central, nem tampouco alheia à atividade disciplinar – como fazia o círculo –, mas imbricada ao dispositivo e decomposta em várias instâncias funcionais – como já acontecia no acampamento, só que de maneira mais rudimentar –, de tal modo que sua discrição seja preservada e maximizada e, conseqüentemente, sua função produtora seja ampliada.

É esclarecedor termos em conta que, apesar de não ser o dispositivo disciplinar o inaugurador da vigilância hierarquizada, perpétua e funcional, é a partir do surgimento e disseminação das relações de saber-poder disciplinares que tal tecnologia encontra a possibilidade de se difundir por todo o corpo social. Não

bastasse, além de esses observatórios serem investidos como técnicas do poder disciplinar, é por meio deles que o disciplinamento se integra à economia e aos fins do aparelho onde é exercido. Ou seja, “a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (Ibid., p. 169).

No que se refere à sexta característica da disciplina, Foucault (2009) a denomina de sanção normalizadora, significando, primeiramente, que os dispositivos disciplinares estabelecem seus próprios sistemas penais, que têm a função de preencher espaços que as leis deixam em aberto, rotulando e reprimindo uma série de comportamentos que, de certa forma, não são focados pelos grandes sistemas jurídicos, mas que o disciplinamento, em seu investimento molecular do sujeito, não pode deixar despercebido.

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento (Ibid., p. 171).

Esses sistemas penais têm como finalidade elencar pequenas infrações do sujeito, no que se refere à sua não subjetivação do que está objetivado pelo disciplinamento – por exemplo: tendo em vista que a disciplina determina um quadro de horários, o atraso é destacado por estes mecanismos como delito –, e aplicar-lhe procedimentos sutis de punição – repreensões leves no corpo, rápidas privações, breves humilhações –; de tal modo que o indivíduo se depare emaranhado com o fato de que o mínimo detalhe de sua conduta é levado em conta pelo disciplinamento e, conseqüentemente, é punível.

Tendo isto em vista, há que se ressaltar que a sanção normalizadora não tem a amplitude jurídica, mas se limita – e se estende – a enumerar e punir as anatômicas condutas do sujeito que não estão consonantes com o que está objetivado pelas relações de saber-poder circulantes em determinado aparelho disciplinar.

Mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não-conforme [...] (Ibid., p. 172).

Entretanto, para que determinada conduta seja punível, faz-se necessária uma ordem explícita, oficial, documentada. Neste sentido, a disciplina emite dois tipos de determinações a serem cumpridas pelo sujeito: as naturais, que são os próprios investimentos moleculares feitos pelo disciplinamento sobre o corpo do indivíduo e que devem ser subjetivados neste – o cumprimento das durações, por exemplo –; e as artificiais, que compreendem as regras, os regulamentos, os estatutos, os códigos, enfim, o conjunto de leis formalizado por certo aparelho disciplinar acerca do comportamento desejável do sujeito. Logo, é o não cumprimento das condutas almejadas nestes ordenamentos, claramente formulados e registrados pelo dispositivo disciplinar, que são puníveis por esta “infrapenalidade”.

Não bastasse, o que a disciplina mira é trabalhar os corpos e os comportamentos dos sujeitos, para atribuir-lhes o estatuto de normal, significando que estão em consonância com o que para eles foi almejado.

Logo, “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente corretivo” (Ibid., p. 173). Ou seja, a punição prevista pelo disciplinamento não visa, ao menos fundamentalmente, um efeito vingativo e expiatório, mas corretivo, tendo em vista que o objetivo da sanção disciplinar é, por meio da imposição de exercícios específicos e intensificados, normalizar o anormal. Como consequência, o arrependimento provocado por este tipo de castigo é tão-somente um acessório, para que o indivíduo não retorne a se desviar da conduta que lhe é esperada.

Todavia, a sanção normalizadora não compreende unicamente o castigo, mas, tendo em vista que sua função é ser uma auxiliadora no processo de adestramento das subjetividades, contempla também a gratificação. Nas palavras do próprio Foucault (2009), “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. É esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (p. 173). Isto significa dizer que, num bom adestramento disciplinar, a recompensa está presente com mais frequência, pois estimula o indivíduo a progredir, enquanto a sanção surge, paulatinamente, para corrigir especificidades que teimam em não estar de acordo. Consequentemente, é este sistema de gratificações e castigos que possibilita ao disciplinamento qualificar os indivíduos dicotomicamente entre bons e maus e atribuir-lhes, até mesmo, valores quantitativos.

Esmiuçando esta qualificação e quantificação propiciada pela sanção normalizadora, o filósofo afirma que “a divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (Ibid., p. 174). Em outras palavras, o disciplinamento recompensa, promovendo, e pune, rebaixando, tendo, como consequência, a criação de condições de possibilidade para a hierarquização e a classificação dos indivíduos. Logo, as promoções e os rebaixamentos são extensões das gratificações e dos castigos, pois visam, primordialmente, estimular os indivíduos ao progresso e corrigir suas inobservâncias – deixando-os, concomitantemente, com medo de recair na anormalidade.

Ante o exposto, a “infrapenalidade disciplinar” tem como finalidade tornar puníveis os fragmentos mais despercebidos do comportamento humano, para produzir subjetividades consonantes ao que é considerado como desejável pelas relações de saber-poder disciplinares, ou, segundo o próprio filósofo, “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (Ibid., p. 176).

No que tange à sétima e última característica, elencada por Foucault (2009), do dispositivo disciplinar, é denominada de exame, significando um recurso que assenta as técnicas da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, pois realiza sobre o sujeito um controle normalizador e, concomitantemente, exerce sobre este uma vigilância que o qualifica, classifica e pune, i.e, “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (Ibid., p. 177).

Foucault (2009) afirma que, no processo disciplinar, é o exame que “[...] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (p. 177). Em outras palavras, é em tal peculiaridade que as relações de saber-poder disciplinares ganham toda a visibilidade, pois objetivam, por meio do estabelecimento da verdade, pautado nas práticas discursivas, o sujeito desejável para a sociedade que se quer construir – e que se está construindo – e subjetivam tal objetivação nos indivíduos, através da demonstração ritualizada da força.

Tendo isso em vista, o exame, num primeiro momento, “[...] é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir os sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação.” (Ibid., p. 179). Isto quer dizer que, tradicionalmente, o poder era o que se manifestava, punha-se à vista, recebia a luz, porquanto o indivíduo não tinha necessidade nenhuma de ser visto, a não ser quando, por consequência do poder que lhe era exercido, recebia visibilidade por breves instantes. Em contrapartida, o poder disciplinar é aquele que, principalmente por meio da tecnologia do exame, manifesta-se somente pelo jogo do olhar, com o máximo de invisibilidade possível, impondo os sujeitos à visibilidade e observando-os.

Outrossim, tal particularidade disciplinar faz com que o sujeito entre num campo documentário, pois resulta num “[...] arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias” (Ibid., p. 181). Ou seja, o exame coloca o indivíduo numa rede de anotações escritas, de registros intensos, de acumulação documentária, que formaliza todo o investimento molecular que o disciplinamento realiza sobre o sujeito. Tal conglomerado de registros, colocado em correlação, em seriação e em comparação classificatória e categorizadora, permite ao dispositivo disciplinar extrair uma média das individualidades e, por conseguinte, estabelecer códigos que homogeneizam a conduta desejável do sujeito estabelecida pelo exame. Há que se ter em vista, ainda, que foi devido a este grande sistema de registro escrito, que o exame deixou condições de possibilidade para o forjamento de um sujeito que é descritível e analisável e, paritariamente, para o nascimento das estatísticas, que permitem realizar descrições de grupos, comparações entre indivíduos, enfim, que possibilitam a consecução de uma série de estimativas globais.

O exame, finalmente, com toda a sua tecnologia de escrituração, faz com que cada indivíduo seja tomado como “[...] um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder” (Ibid., p. 183). Explicitando mais cuidadosamente: o sujeito torna-se um caso que fornece campo para o saber, pois, a partir do disciplinamento, a sua individualidade passa a ser descritível, mensurável, medível, analisável, comparável às outras individualidades, porquanto se torna partícipe das relações de poder disciplinares, pois deve ser treinado, classificado, normatizado, normalizado e, se necessário – caso não se coadune de forma alguma ao modelo de sujeito almejado –, excluído.

Ora, a grande estratégia das relações de saber-poder disciplinares é não serem negativas, mas positivas – entendendo-se tais termos não sob a ótica valorativa, mas sob o ponto de vista da negação (repressão) e da afirmação (produção) –, tendo em vista que o indivíduo é “[...] uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’” (Ibid., p. 185). Ou seja, diferentemente de outras formas de exercício de poder – das sociedades feudais, por exemplo –, em que a individualização era máxima nos lados superiores do poder, o disciplinamento produz individualidade sobre quem ele se exerce, tendo em vista que é o mais anônimo possível e obriga os sujeitos à visibilidade. Logo, o indivíduo é uma produção das relações de saber-poder disciplinares.

Ademais, Foucault (2009) recupera a proposta do filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham (1748 – 1832), dando a ver que o disciplinamento encontra nesta um modelo arquitetural, que comporta técnicas de investimento sobre os indivíduos, que é o Panóptico.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia (Ibid., p. 190).

Tal composição arquitetônica, além de transformar a massa confusa em multiplicidade organizada, possibilita – e este é seu principal efeito – que o poder disciplinar seja exercido de maneira automática; pois o disciplinado, ao mesmo tempo em que tem diante de si a torre central de onde é espionado, não possui condições de se certificar se está ou não sendo observado em determinado instante, mas deve ter sempre a convicção da possibilidade de sê-lo. Assim sendo, o Panóptico faz “[...] com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (Ibid., p. 191). Logo, o funcionamento do poder disciplinar, com sua visibilidade e inverificabilidade, fica assegurado como automático e desindividualizado, tendo em vista que não há a necessidade de nenhuma figura específica para exercê-lo, pois os próprios sujeitos do

disciplinamento, na medida em que têm consciência da constante probabilidade de serem surpreendidos pelo sistema de vigilância, são os portadores da situação de poder em que se encontram.

O Panóptico é, ainda, um “[...] aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos” (Ibid., p. 193). Tendo em vista a possibilidade da presença de vários observadores nessa grande maquinaria disciplinar, além do disciplinado ter a consciência inquieta de estar sendo observado, cada membro da hierarquia torna-se passível de vigilância por diversos observantes e pelos seus superiores e, portanto, o funcionamento do próprio mecanismo ganha a condição de se automatizar.

Além disso, este modelo arquitetural torna-se certo laboratório de poder, pois seu grande sistema de observação aumenta a possibilidade de uma análise cuidadosa do comportamento dos seres humanos e, portanto, “[...] um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes de poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça” (Ibid., p. 194). Destarte, o Panóptico cria, ao mesmo tempo, uma sujeição real e automática dos indivíduos e um espaço propício para a formação e o aperfeiçoamento de saberes a respeito do comportamento humano que, com suas práticas discursivas, legitimam os dispositivos disciplinares.

Ora, apesar de Bentham ter pensado o Panóptico como uma instituição particular, este deve ser entendido como o esquema do disciplinamento levado à sua forma ideal, como um intensificador de qualquer aparelho disciplinar, pois garante, concomitantemente, a economia, a eficácia da prevenção, o funcionamento ininterrupto e a automatização e desindividualização do poder. Enfim, o Panóptico “[...] é na realidade uma figura de tecnologia política que se pode e se deve destacar de qualquer uso específico” (Ibid., p. 194). Ao mesmo tempo, não deve ser visto como uma maquinaria de poder que age de fora, mas que, sutilmente, perpassa todas as funções do dispositivo disciplinar, aumentando-lhe a eficácia.

Em sua analítica, Foucault (2009) observa, ainda, que o esquema panóptico, sem perder nenhuma de suas peculiaridades, tende a se espalhar por todo o corpo social, ampliando a eficácia do poder disciplinar, e tal ampliação não significa que o resultado será uma tirania, mas, pelo contrário, “[...] o dispositivo disciplinar será democraticamente controlado, pois será sem cessar acessível ‘ao

grande comitê do tribunal do mundo” (Ibid., p. 196). Isto quer dizer que o panoptismo permite que qualquer pessoa possa exercer a vigilância do mecanismo disciplinar por meio da torre central – e quanto mais pessoas o fizerem, mais ininterrupta fica a vigilância. Conseqüentemente, a possibilidade dos sujeitos da disciplina e dos próprios membros da hierarquia serem surpreendidos fica ampliada, maximizando a eficácia do mecanismo, descobrindo o modo como ela é executada.

Todavia, o controle democrático e a ampliação da discricção e da eficácia são os aspectos mais visíveis que o panoptismo traz para o dispositivo disciplinar. Outros processos mais profundos possibilitados pelo surgimento do esquema panóptico foram: a mudança da principal função da disciplina, pois o processo que se restringia a controlar as aglomerações confusas e agitadas para neutralizar os seus inconvenientes, passa a ter a possibilidade de ampliar a utilidade dos indivíduos; a disseminação dos mecanismos disciplinares, tendo em vista que estes deixam de ser, exclusivamente, instituições fechadas em si mesmas e passam a ser aparelhos mais flexíveis e adaptáveis de controle e, portanto, ganham condição de se espalhar por toda a malha social; e a estatização do dispositivo disciplinar, pois, por muito tempo, foram grupos particulares que exerceram o papel normativo e, a partir da flexibilização destes dispositivos de controle possibilitada pelo panoptismo, o disciplinamento é entregue, como já afirmado nas palavras do próprio Foucault (2009), ao “tribunal do mundo”.

Diante de todo o exposto, pode-se concluir que o poder disciplinar visa organizar as multiplicidades confusas, exercendo-se da maneira o mais econômica possível e fazendo com que seus efeitos atinjam, de maneira ininterrupta, a máxima intensidade e longitude, i.e, o disciplinamento almeja “[...] fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema” (Ibid., p. 206). Não obstante, há que se ter em conta que já havia, antes do surgimento do mecanismo disciplinar, inúmeros processos normativos. Entretanto, estes só ganharam possibilidade de difusão por todo o corpo social a partir das características e das exigências próprias do início da modernidade (conforme já elencamos) e da eclosão do Panóptico de Bentham. Ao mesmo tempo, os espaços normativos são propícios para a formação de saberes sobre o comportamento humano, que corroboram o exercício do poder disciplinar. Logo, os processos

normativos “[...] atingem o nível a partir do qual formação de saber e majoração de poder se reforçam regularmente segundo um processo circular” (Ibid., p. 211).

2 ESCOLA MODERNA: INSTRUMENTO EMANCIPATÓRIO OU APARELHO DISCIPLINAR?

Num primeiro momento, faz-se esclarecedor termos em conta que explodira, no século XVIII, um movimento denominado Iluminismo, que, acreditando que o desenvolvimento da razão humana significaria o progresso da humanidade, tinha como objetivo levar os homens à libertação dos vínculos cegos com a tradição, da ignorância, da superstição, do mito e da opressão. Nas palavras de Immanuel Kant, filósofo alemão expoente deste movimento, Iluminismo significa:

[...] *a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento [...] (KANT, 1985, p. 100).

O século XVIII é o período em que emerge todo um conjunto de saberes que visam livrar os homens da autoridade da tradição; tendo em vista que “à razão opõe-se a *tradição*, que apresenta como verdadeiros os erros e os preconceitos e justos os privilégios e as injustiças, que têm as suas raízes no longínquo passado” (ABBAGNANO, 1969, p. 182). Vislumbrando atingir o progresso humano, por meio de uma emancipação esclarecida dos indivíduos, este movimento põe perante o tribunal da razão toda uma gama de crenças ou aspirações que, até então, mantinham-se vigentes e legitimadas, a partir de determinadas relações de saber-poder. Relações estas que, segundo o Iluminismo, ao produzir os seus jogos de verdade, manteriam o homem num estado de ignorância e estagnação, numa minoridade intelectual em que o verdadeiro e o falso não se distinguiriam.

E assim como o falso das crenças deveria dar lugar às verdades da razão, torna-se desejável que a escola deixe de ser a instituição que inculca nos indivíduos a tradição e seu valor de verdade indiscutível e comece a ser um instrumento que auxilie os sujeitos a serem emancipados, a terem a capacidade de fazer bom uso da própria racionalidade, a se tornarem autônomos, enfim, a atingirem a maioria intelectual.

Todavia, Foucault (2009) dá a ver que a escola moderna, apesar dos anseios iluministas de ser a instituição promotora do esclarecimento, em grande medida, efetivou-se como um aparelho que, principalmente e em primeiro lugar, objetiva

práticas discursivas, que passam a se configurar como verdadeiras num cenário de saber-poder, e desde as quais os sujeitos deverão ser subjetivados como indivíduos desejáveis para aquelas mesmas relações de saber-poder que estão emergindo e se disseminando, não apenas na instância da escola, mas por todo o corpo social. Em outras palavras, o filósofo analisa “[...] a escola, entendida como uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

Para chegar a tal conclusão, Foucault (2009) localiza na educação escolarizada moderna as principais características do disciplinamento, que visa forjar indivíduos dóceis e úteis à sociedade burguesa e científica, eminentemente racionalista, que está surgindo.

Tendo isso em vista, a escola moderna é, segundo a analítica de Foucault (2009), um mecanismo que, além de sequestrar os indivíduos desde cedo de sua rotina e colocá-los num espaço alheio a todos os outros, de tal modo que o disciplinamento não sofra interrupções, os distribui no espaço escolar, utilizando-se da técnica do enfileiramento.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (FOUCAULT, 2009, p. 141).

Isto traz como novidade para o sistema escolar a possibilidade de todos os alunos terem atividades e serem observados concomitantemente, pois são classificados e agrupados segundo as aptidões que vêm demonstrando e, por isso, distribuídos funcionalmente por este dispositivo disciplinar. Interrompe-se, assim, o grande tempo de ociosidade que os indivíduos tinham no antigo aparelho educativo, no qual “[...] um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando [...]” (Ibid., p. 142).

Ademais, a escola moderna é um dispositivo que estabelece minuciosamente o programa, a sucessão de instantes – e de atos a serem realizados em cada instante –, que compõe toda a duração do disciplinamento escolar dos sujeitos. Em outras palavras, este mecanismo controla e utiliza de maneira exaustiva cada

momento do tempo dos alunos, de tal modo que a eficácia da ação pedagógica seja sempre crescente.

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor; 8,52 chamada do monitor; 8,56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9,04 primeira lousa; 9,08 fim do ditado; 9,12 segunda lousa, etc. (Ibid., p. 145).

Mas, para que o tempo educativo seja ainda melhor aproveitado, tal mecanismo estabelece uma sucessão de gestos e a relação que cada gesto deve ter para com todo o corpo e com o objeto, a fim de que nada fique ocioso durante o processo disciplinar. Exemplificando, a aula de caligrafia não estabelece somente como se deve desenhar a letra, mas como cada parte e todo o corpo devem ser investidos e treinados para tal atividade e como o lápis deve ser bem utilizado, de tal modo que o resultado seja uma boa e veloz caligrafia.

[Deve-se] manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita; a perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa. Deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa; pois não só se escreve com mais rapidez, mas nada é mais nocivo à saúde que contrair o hábito de apoiar o estômago contra a mesa; a parte do braço esquerdo, do cotovelo até à mão, deve ser colocada sobre a mesa. O braço direito deve estar afastado do corpo cerca de três dedos, e sair aproximadamente cinco dedos da mesa, sobre a qual deve apoiar ligeiramente. O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem (LA SALLE *apud* FOUCAULT, 2009, p. 147).

Ainda no que se refere ao tempo do disciplinamento escolar do sujeito, toda a duração é dividida em diversas séries, que são organizadas segundo a lógica da complexidade crescente; sendo que, para que cada aluno passe de uma série à outra, é necessário ser aprovado num exame que, além de verificar a normalidade do indivíduo, localiza suas peculiaridades, com a finalidade de investi-las em segmentos ainda mais específicos. Caso o aluno não seja aprovado em determinado estágio, não poderá caminhar para o seguinte, devendo antes ser normalizado, tornado o mesmo que os demais.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos

de acordo com a maneira como percorreram essas séries (FOUCAULT, 2009, p. 153).

Exemplificando: durante o tempo de alfabetização, o aluno deve primeiro tomar conhecimento das letras, na sequência aprender a soletrar, a formar sílabas, a compor palavras, a montar frases e assim sucessivamente. O sujeito só deve ser admitido para a série seguinte (sendo mais complexa do que a atual), quando comprovar seu aprendizado por meio de um exame; bem como, deve ser colocado, paralelamente, em uma sequência de segmentos específicos, segundo as aptidões peculiares que vem evidenciando (saber soletrar sílabas mais difíceis, por exemplo).

Essa seriação da duração escolar traz como possibilidade um controle detalhado do indivíduo, tendo em vista que torna possíveis as intervenções pontuais sobre ele a cada instante do tempo (diferenciando-o, sancionando-o, recompensando-o e excluindo-o, por exemplo); permite utilizar o sujeito segundo o nível do segmento em que está colocado; enfim, possibilita uma ampliação da qualidade e da rapidez na realização da atividade estipulada e, portanto, utiliza o tempo do aluno de maneira cada vez mais eficaz.

Não bastasse, Foucault (2009) dá a ver que “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (Ibid., p. 159). Isto significa dizer que a escola moderna, como uma boa maquinaria disciplinar, articula o sujeito como uma eficaz engrenagem deste dispositivo, de tal modo que o indivíduo esteja ou aprendendo, ou fiscalizando, ou ensinando, i.e, esteja combinando o seu instante ao instante dos demais, com a finalidade de manter o bom andamento do disciplinamento.

Todavia, para que tais injunções (ensino-aprendizagem, por exemplo) sejam realizadas com eficiência, o aparelho escolar forja ordens claras e precisas a serem conhecidas e obedecidas pelos alunos, sem a necessidade de nenhuma explicação, mas de reação imediata. Ou seja, a escola estabelece e divulga um cânone de códigos e sinais, sendo que os alunos têm a obrigação de aprendê-los e, imediatamente após as suas emissões, reagir conforme o esperado.

Entrem em seus bancos. À palavra **Entrem**, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras **em seus bancos**, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas... **Pegar- lousas**, à palavra **pegar**, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a **lousa**

pelo meio; à palavra lousas, eles a soltam e a colocam sobre a mesa (TRONCHOT *apud* FOUCAULT, 2009, p. 161).

Foucault (2009) observa, ainda, que a escola moderna estabelece uma vigilância hierárquica e ininterrupta – na qual até mesmo os fiscais são observados por seus superiores (professores por coordenadores pedagógicos e estes pelo diretor, por exemplo), produzindo-se, assim, uma vigilância sem lacunas –, com o objetivo de estabelecer uma análise infinitesimal sobre o comportamento do sujeito, obrigando-o, pelo jogo do olhar, a agir adequadamente segundo o que está objetivado pelas relações de saber-poder circulantes. É esclarecedor ressaltar que a vigilância hierarquizada é inerente ao próprio dispositivo escolar, não pesando sobre este como uma massa inerte às atividades disciplinares. Nas palavras do próprio filósofo, “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 2009, p. 170).

Outrossim, o mecanismo escolar organiza sua própria “infrapenalidade”, estabelecendo um regulamento que normatiza o sujeito desejável ao disciplinamento e, conseqüentemente, corrigindo os comportamentos do indivíduo que não estão de acordo com as regras estipuladas; ou seja, “[...] a ‘falta’ do aluno [– e é isto que tem que ser corrigido –] é [...] uma inaptidão a cumprir suas tarefas” (Ibid., p. 172).

Essa “infrapenalidade” não tem como principal objetivo sancionar as inobservâncias do aluno, rebaixando-o, mas recompensar as suas qualidades exteriorizadas, promovendo-o, de tal modo que ele se sinta estimulado a progredir cada vez mais e que os outros alunos se entusiasmem pelo seu exemplo, isto é, o professor “[...] deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados com os diligentes que pelo receio dos castigos [...]” (DEMIA *apud* FOUCAULT, 2009, p. 173). Logo, apesar desse jogo de sanção-gratificação hierarquizar os alunos, classificando-os entre “bons” e “maus”, seu principal objetivo é normalizar todos os sujeitos, colocá-los em consonância com o que está posto, pelas relações de saber-poder, como desejável.

Além disso, Foucault (2009) localiza na escola moderna outra grande característica do dispositivo disciplinar, que é o exame, cujos objetivos são os de,

segundo o que está objetivado, aprovar o aluno para o próximo nível (ou reprová-lo a fim de normalizá-lo) e localizar suas peculiaridades para investi-las minuciosamente. Paritariamente, “[...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (FOUCAULT, 2009, p. 179). Ou seja, ao mesmo tempo em que averigua se o sujeito atingiu o conhecimento mínimo exigido em determinado segmento, o exame, com seu rebuscado sistema de escrituração, deixa, não só para o professor, mas para todo o aparelho escolar, uma série de registros minuciosos sobre cada aluno, possibilitando, assim, o surgimento e o aperfeiçoamento de saberes sobre as práticas educativas – e que as sustentam. Portanto, “a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia” (Ibid., p. 179).

Não bastando reunir as grandes características do mecanismo disciplinar, o aparelho escolar as difunde discretamente por toda a sociedade, produzindo docilidade e utilidade não só sobre os alunos, mas também sobre as pessoas que com eles convivem. Portanto, a escola moderna, segundo a analítica de Foucault (2009), realiza o disciplinamento dos indivíduos de uma forma bastante eficaz, pois, absorvendo para si a discricção e a mobilidade do panoptismo, dissemina as relações de saber-poder disciplinares por toda a malha social.

A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência, é um pretexto legítimo, segundo Demia, para se ir interrogar os vizinhos, principalmente se há razão para se pensar que a família não dirá a verdade; depois os próprios pais, para verificar [...] se estão decididos a arrancar os vícios das crianças [...] (Ibid., p. 200).

Diante de todo o exposto, verifica-se que, segundo o filósofo, a escola moderna não tem como principal objetivo promover a emancipação dos sujeitos, a superação da menoridade intelectual dos alunos. Pelo contrário, a escola, apesar de todos os anseios iluministas, foi forjada pela modernidade como um aparelho de difusão das relações de saber-poder disciplinares, como um dispositivo produtor de individualidades dóceis e úteis à sociedade, que desde lá estava surgindo e que efetivamente se instalou nos séculos XIX e XX.

Ainda mais, de todas as “[...] instituições [disciplinares], a escola [...] é aquela que se estende - ou a que deve se estender, é o que se espera - mais ampla e duradouramente a todos os indivíduos dessa sociedade que quer ser civilizada”

(VEIGA-NETO, 2003, p. 105). Isto porque o aparelho escolar é o dispositivo disciplinar responsável por sequestrar o indivíduo desde criança e adestrá-lo ao tipo de sujeito desejável, bem como, verificar se as pessoas de seu convívio precisam ser reeducadas.

Todavia, “à espera daqueles sobre os quais ela não produziu os efeitos desejados - seja porque resistiram a ela, seja porque ela não foi eficiente, seja porque nem mesmo a ela chegaram -, estão o manicômio, a prisão, o quartel” (Ibid., p. 2-3). Em outras palavras, o mecanismo escolar é apenas um – e talvez o principal – aparelho de disciplinamento, tendo em vista que, caso o indivíduo insista em não se coadunar com aquilo que está sendo objetivado como desejável para seu processo de subjetivação, há várias microfísicas disciplinares espalhadas por toda a malha social com a função de normalizá-lo. Se mesmo assim insistir, seja por resistência ou por falência, em não ser um sujeito dócil e útil, ficará à margem da sociedade por toda a vida.

Pelo exposto, é visível que, segundo a analítica de Foucault (2009), a escola moderna foi consolidada menos como um instrumento promotor da maioria intelectual dos indivíduos e mais como um mecanismo eficaz na produção de subjetividades dóceis e úteis à sociedade moderna, na disseminação das relações de saber-poder disciplinares e no forjamento e aperfeiçoamento da Pedagogia. Não é um descuido afirmarmos que, apesar do vasto repertório teórico crítico desenvolvido contemporaneamente no campo da educação – principalmente a partir das reflexões foucaultianas –, as atuais práticas pedagógicas fazem com que a escola continue sendo, em grande medida, um aparelho disciplinar, na medida em que, dentre outras características, seccionam toda a duração escolar, fazem com que a sequência dos segmentos se dê pela crescente complexidade, estabelecem notas, organizam turmas de reforço, reprovam os que estão abaixo da média e mantêm uma equipe hierarquizada.

3 ADOECIMENTO PSÍQUICO DOCENTE: SUBJETIVIDADE E DISPOSITIVOS DE GESTÃO

3.1 A construção da subjetividade docente e seus impasses na contemporaneidade

O estudo da subjetividade tem sido um ponto central na história da psicologia, dando a ver não apenas a evolução das teorias e práticas psicológicas, mas também a complexidade da própria condição humana. Nesse sentido, Prado Filho e Martins (2007) lançam luz sobre essa trajetória, propondo uma digressão histórica acerca de como as diferentes psicologias constituíram a subjetividade como objeto de estudo e intervenção e tratando de psicologias de cunho crítico, nascidas no final do século XX, que passam a compreender a subjetividade como resultante de processos de subjetivação, nos quais discursos e práticas de poder estão imbricados na produção dos sujeitos.

A convergência dessas psicologias críticas com as ideias de Michel Foucault destaca a subjetividade como produção histórica, política e social. Ou seja, no lugar de um “sujeito psicológico” naturalmente constituído na interioridade do indivíduo, passa-se a investigar os processos de objetivação de discursos e as correspondentes práticas de poder voltadas à subjetivação.

Ora, tal discussão se revela imprescindível, na medida em que, de acordo com Prado Filho e Martins (2007), compete às psicologias se alicerçarem em uma posição política, tendo uma atuação comprometida com a singularização, a resistência aos modos de subjetivação que assujeitam as pessoas e a promoção de novas estéticas da existência.

Torna-se importante destacar nesta finalização que o saber psicológico é bastante político, presta-se a uma aplicação política e implica fortes decorrências políticas, até porque contemporaneamente os poderes encontram-se bastante utilizados, aplicando uma instrumentalização psicológica (PRADO FILHO; MARTINS, 2007, p. 18).

Tendo isso em vista, há que se considerar que as psicologias, ao investigarem os discursos e práticas implicados na educação escolarizada, não podem se furtar de compromissos políticos, pois, caso o façam, correm o risco de se tornarem inócuas – ou até mesmo nocivas – no enfrentamento de possíveis processos de

adocimento psíquico que se consolidam nos ambientes escolares. Isto porque a noção de um “sujeito psicológico” desconsidera as condições histórico-sociais que relegam os sujeitos a determinadas potencialidades e fragilidades.

Ademais, Crochík (1998) sublinha que a cultura desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, permitindo a sua adaptação e posterior diferenciação em relação ao meio. Não obstante, em contextos socioculturais predominantemente marcados pelo descompromisso com as liberdades individuais, o processo de adaptação se torna ameaçador e gera sofrimento, além dos consequentes prejuízos no processo de diferenciação.

Neste sentido, só uma cultura que tenha como fins a felicidade e a liberdade individuais é que pode suscitar a crítica a si própria, ou seja, a contínua autorreflexão. Por outro lado, quando a cultura se presta a ser um fim em si mesma, separada dos indivíduos, passa a ser tão ameaçadora quanto a natureza que pretendeu enfrentar, devido ao seu caráter de exterioridade, que impede que aqueles nela se reconheçam (CROCHÍK, 1998, n.p.).

O autor, embasado em conceitos desenvolvidos pelos filósofos da Escola de Frankfurt que, por sua vez, inspiraram-se nas ideias de Karl Marx, dá a ver como o projeto histórico da subjetividade é marcado pela ideologia. O referido arcabouço teórico conceitua ideologia como um mascaramento da realidade, uma dissimulação que atua no sentido de perpetuar a sociedade vigente e resulta em mal-estar. A psicologia atua em consonância com a ideologia quando desconsidera os determinantes sociais implicados nos processos de subjetivação e localiza exclusivamente no indivíduo a gênese do seu sofrimento, buscando adequá-lo por meio dos tratamentos disponíveis. Criticando a tendência ideológica da psicologia, que muitas vezes contribui para a alienação dos indivíduos, o autor defende a necessidade de uma abordagem crítica que considere o sofrimento em decorrência dos conflitos sociais.

Ao abordar configurações escolares que promovem a alienação em vez da individuação, Crochík (1998) destaca o papel crucial da indústria cultural na disseminação da ideologia burguesa, na medida em que é caracterizada pela “transmissão empobrecida de uma realidade empobrecida”.

Uma outra tendência na educação, que se dirige à facilitação do aprendizado, pela redução do conteúdo à suposta capacidade de adequação do saber a cada faixa etária ou nível cultural do ouvinte, também reduz o espaço entre o objeto a ser apreendido e o sujeito. Este último é negado *a priori*. A perda desta distância produz, também de uma forma aparente, o imediato, ou seja, a impressão de que o mundo não oferece

resistências para ser apreendido, quando foi nesta própria resistência que o sujeito do saber pôde ser desenvolvido. Dessa maneira, a escola aprende pelo aluno; na perspectiva que facilita o desenvolvimento de capacidades cognitivas, finge-se que o aluno aprende por si mesmo (CROCHÍK, 1998, n.p.).

Ora, a primeira geração de filósofos da Escola de Frankfurt culminou em um pessimismo quanto às possibilidades de resistência à alienação decorrente da dissimulação ideológica da realidade, principalmente por conta do alcance dos produtos massificados forjados pela indústria cultural e disseminados pelos meios de comunicação de massa. Sendo assim, as reflexões de Crochík (1998) são fundamentais para a presente pesquisa ao despertarem a seguinte provocação: de que modo a psicologia pode contribuir com resistências microfísicas? Talvez um caminho esteja em rever a perspectiva de que ao psicólogo cabe a intervenção normalizadora sobre os inadequados e consolidar uma atuação que possibilite a construção de “linhas de fuga” em existências ancoradas no mal-estar da civilização, em especial nas existências dos sujeitos que constituem o público-alvo desta pesquisa: os docentes da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Não bastasse, Feliciano e Peixoto (2019) analisam a transição da modernidade para a pós-modernidade, a constituição subjetiva e as relações na sociedade atual, além dos sintomas e possíveis patologias que surgem dos novos modos de relacionamento na pós-modernidade.

Segundo as autoras, os indivíduos contemporâneos vivem em uma sociedade onde as relações sociais passaram por transformações significativas. As pessoas tornaram-se mais narcisistas, preocupadas consigo mesmas e buscando a mera contemplação do espetáculo de suas próprias conquistas pessoais pelos outros. Esses modos de subjetividade são caracterizados por egocentrismo e exibicionismo.

Feliciano e Peixoto (2019) apontam a pós-modernidade como uma época na qual os sujeitos se sentem solitários e desamparados, considerando-se os únicos responsáveis por seu sucesso ou fracasso. A busca por reconhecimento social e o distanciamento de si mesmos podem levar a problemas de saúde mental, como depressão, ansiedade e vícios. A exaltação do eu e a fragilidade das relações interpessoais resultam em um sentimento de solidão, causado por um vazio interior e falta de sentido na vida.

Em consequência a esses novos modos de subjetivação, os sujeitos estão mais solitários e desamparados, se sentindo como únicos responsáveis pelo

seu êxito ou seu fracasso, buscando sobreviver em uma sociedade desafiadora e em constante mudança. (FELICIANO; PEIXOTO, 2019, p. 75)

Sobre esse aspecto, Aimi e Monteiro (2022), que realizaram uma pesquisa narrativa acerca do processo de produção de sentidos e significados sobre as experiências docentes, constataram que “a solidão foi um dos sentimentos que mais apareceu nas narrativas dos professores” (p. 514), evidenciando que o público-alvo da presente pesquisa não escapa ileso aos impactos da pós-modernidade.

Com o intuito de analisar mais detidamente o adoecimento psíquico experimentado pelos trabalhadores (em especial, aqueles que constituem o público-alvo desta pesquisa), há que se considerar também as contribuições de Dejours (2012), na medida em que o autor indica “a evidência de um desnível inevitável entre o trabalho prescrito ao trabalhador e o trabalho efetivo realizado por ele” (p. 364). Em outras palavras, os trabalhadores não se limitam simplesmente a seguir as ordens recebidas, mas frequentemente reajustam e transformam essas prescrições de acordo com as demandas da situação. Mesmo em tarefas consideradas elementares, os trabalhadores tendem a sabotar as prescrições para alcançar um resultado satisfatório em seu trabalho.

Nota-se, pois, que o trabalho vai além do que é prescrito, exigindo constantes adaptações por parte dos trabalhadores para que funcione de maneira eficaz. Dejours (2012) denomina esse acréscimo que o trabalhador realiza em relação à prescrição de zelo e o aponta como constitutivo do trabalho vivo, como condição *sine qua non* para o funcionamento de qualquer organização. Entretanto, indaga: “o que é preciso acrescentar às prescrições para que isso funcione? Nunca sabemos previamente e, além disso, é preciso inventar” (DEJOURS, 2012, p. 364).

O autor afirma que o adoecimento psíquico surge quando, apesar do empenho, o trabalhador se percebe incapaz de lidar com as demandas de sua função, enquanto o prazer é alcançado quando ele consegue encontrar soluções eficazes para os desafios apresentados. Tendo isso em vista, Dejours (2012) aponta que “para tornar-se hábil (no trabalho) é preciso fazer-se habitar pela experiência do real e do fracasso, experienciar o sofrimento até não poder dormir à noite, até envenenar as relações no espaço doméstico, até sonhar com essa experiência” (p. 364).

Conforme Dejours (2012), o zelo no trabalho não é um fenômeno neutro em relação ao eu e à saúde mental do trabalhador. Enquanto pode contribuir para o

desenvolvimento de habilidades e até mesmo para a construção de uma boa saúde mental em certos casos, também pode levar ao surgimento de doenças mentais em situações adversas. Assim, o engajamento emocional e a relação com o trabalho desempenham um papel crucial na compreensão da saúde psíquica dos trabalhadores.

Desse modo, o zelo que marca a prática docente não pode ser compreendido apenas como dimensão individual, mas deve ser situado nas condições concretas em que o trabalho se realiza. Jornadas extensas, múltiplas funções, pressões por resultados e a fragmentação das tarefas atravessam a experiência do professor, corroendo o espaço de criação e de cooperação. Nesse cenário, o engajamento emocional, longe de ser fonte exclusiva de reconhecimento e prazer, converte-se frequentemente em fator de sobrecarga e sofrimento, alimentando processos de adoecimento psíquico que se enraízam tanto na subjetividade quanto nas formas objetivas de organização do trabalho escolar. Afinal, “[...] o trabalho docente é compreendido como uma atividade repetitiva, fragmentada em tarefas e submetida a intensos ritmos de trabalho” (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1106).

Essa realidade ganha contornos ainda mais intensos na contemporaneidade, marcada pela fluidez e pela instabilidade da chamada modernidade líquida. Como observa Bauman (2001), “a desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. [...] E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem” (p. 26). No âmbito escolar, tais características se expressam na volatilidade das políticas públicas, na sucessão rápida de programas e plataformas e na ampliação dos mecanismos de responsabilização individual. É nesse terreno movediço que emergem novas formas de vigilância e controle, sustentadas por tecnologias de gestão de dados como o *Business Intelligence*. Ao mesmo tempo em que prometem eficiência e transparência, essas ferramentas passam a redefinir o trabalho docente em métricas, notas e indicadores, tornando-se parte do dispositivo que, em vez de amparar, pode acentuar o sofrimento dos profissionais da educação.

3.2 *Business Intelligence*: da gestão por dados ao adoecimento psíquico

O debate sobre o adoecimento psíquico dos professores não pode prescindir da análise dos dispositivos que, sob o manto da modernização da gestão, passam a organizar e vigiar o cotidiano escolar. Entre tais dispositivos, o *Business Intelligence* (*BI*) ocupa lugar de destaque, constituindo-se como uma das principais ferramentas de um tempo em que tudo deve ser mensurado, registrado e comparado. Não se trata apenas de um recurso tecnológico neutro, mas de uma engrenagem que traduz a vida da escola em números, índices e percentuais, transformando dimensões complexas do trabalho humano em métricas simplificadas. É nesse processo de tradução que se delineiam tanto as promessas de eficiência quanto as armadilhas que, em última instância, colaboram para o sofrimento docente.

Em linhas gerais, o *Business Intelligence* pode ser definido como “[...] um conceito que abrange aplicativos, ferramentas e metodologias usadas para coleta, tratamento, armazenamento, recuperação e disseminação de informações com o objetivo de auxiliar o processo de tomada de decisões organizacionais complexas.” (BOTELHO; RAZZOLINI FILHO, 2014, p. 57) Sua justificativa repousa na ideia de que, diante de um mundo saturado de informações, é preciso sintetizar, hierarquizar e transformar dados dispersos em algo manejável. O *BI*, nesse sentido, apresenta-se como promessa de racionalidade: um esforço de converter a incerteza em previsibilidade, o fragmento em totalidade, a dúvida em clareza.

Na prática, isso se materializa em relatórios, gráficos e painéis interativos que oferecem ao gestor a impressão de “enxergar” a realidade escolar de maneira condensada. É essa capacidade de visualização que torna o *BI* tão sedutor, pois, em poucos cliques, números que antes estariam dispersos em planilhas e relatórios extensos aparecem convertidos em comparativos coloridos, escalas de desempenho e notas que parecem evidenciar, sem ambiguidades, o que funciona e o que precisa ser corrigido. A escola passa, assim, a caber dentro de um painel de controle, como se a totalidade de sua vida pudesse ser representada por indicadores objetivos.

Ao longo de sua trajetória, o *Business Intelligence* foi sendo alçado ao lugar de solução estratégica para organizações públicas e privadas. Seus objetivos declarados são amplos: tornar a gestão mais eficiente, reduzir riscos, oferecer subsídios para decisões mais rápidas e fundamentadas, antecipar problemas, identificar padrões e projetar tendências. Em outras palavras, promete uma

racionalidade quase matemática para a condução da vida institucional, como se o acesso a gráficos e relatórios fosse suficiente para garantir escolhas mais justas e eficazes. O discurso que acompanha o *BI* é sempre o da transparência e da neutralidade, como se a tecnologia pudesse falar por si mesma, prescindindo das mediações humanas.

Entretanto, ao lado dessas promessas, emergem contradições e limites que precisam ser considerados. O primeiro deles diz respeito ao custo e à dependência de especialistas, o que restringe sua aplicação em muitos contextos. Mas, para além da barreira financeira, há uma questão mais profunda: a tendência de reduzir a complexidade da experiência humana a métricas simplificadas. Ao transformar a realidade em painéis de desempenho, corre-se o risco de obscurecer dimensões que não cabem nos indicadores, como as relações, os afetos, os conflitos e as singularidades que atravessam a vida escolar. O *BI*, assim, pode se tornar menos um apoio e mais uma forma de enquadramento, um dispositivo que congela a riqueza do real em números que parecem absolutos, mas que são, em última análise, escolhas políticas travestidas de objetividade.

A ideia de inteligência aplicada aos negócios não é recente. O termo *Business Intelligence* aparece já no século XIX, utilizado para designar estratégias de vantagem competitiva baseadas na informação. Mas é somente em meados do século XX que ele ganha um contorno mais sistematizado, com a proposta de Hans Peter Luhn, pesquisador da IBM, que em 1958 apresentou a concepção de um sistema capaz de coletar, organizar e disseminar informações dentro das organizações. O objetivo era claro: permitir que gestores tivessem acesso rápido a dados relevantes, criando um fluxo de comunicação que rompesse as barreiras impostas pela fragmentação das funções e pela sobrecarga de documentos. De acordo com Botelho e Razzolini Filho (2014), “os métodos que existiam na época para comunicação não atingiam objetivos das organizações, além do que a divisão e especialização das funções criavam novas barreiras para o fluxo da informação.” (p. 56). Nesse momento inaugural, a preocupação estava menos na tecnologia em si e mais na promessa de tornar a circulação da informação um mecanismo de eficiência.

Foi apenas nas décadas de 1980 e 1990 que o *Business Intelligence* se consolidou como campo, impulsionado pelo avanço dos computadores pessoais, pelo aumento da capacidade de armazenamento e pelo surgimento dos chamados

bancos de dados corporativos. Nesse contexto, a ideia de reunir grandes volumes de dados em repositórios centralizados – os *data warehouses* – ganhou força, acompanhada por ferramentas de análise multidimensional que permitiam aos gestores consultar e cruzar informações de modo inédito. É nesse período que “[...] os dados começaram a ganhar destaque, surgindo as disciplinas de administração de dados, modelagem de dados, engenharia da informação e a análise de dados (BARBIERI, 2011 *apud* BOTELHO; RAZZOLINI FILHO, 2014, p. 56). Ou seja, o *BI* se distanciou das iniciativas isoladas e passou a ser compreendido como uma arquitetura de suporte à decisão, abarcando desde a coleta até a análise.

No final dos anos 1990, o conceito é ampliado e passa a ser tratado como um “termo guarda-chuva”, capaz de englobar diversas tecnologias, metodologias e práticas voltadas à tomada de decisão. Essa definição, atribuída ao Gartner Group em 1989, reforça a ideia de que o *BI* não é apenas uma ferramenta, mas uma lógica de gestão apoiada em dados. A partir daí, proliferam *softwares* comerciais dedicados ao tema, e a inteligência de negócios se torna um componente indispensável para qualquer organização que desejasse se manter competitiva em um mercado marcado pela globalização e pela pressão por resultados rápidos. Há que se ressaltar que “o Gartner Group é o marco do desenvolvimento dos sistemas de *BI* como são vistos atualmente.” (BOTELHO; RAZZOLINI FILHO, 2014, p. 56)

No século XXI, o *Business Intelligence* adquire novas formas. A sofisticação das ferramentas passa a incluir mineração de dados, análises preditivas, visualizações interativas e relatórios em tempo real. Surge o chamado *self-service BI*, no qual plataformas amigáveis permitem que qualquer gestor, mesmo sem conhecimento técnico avançado, produza painéis e relatórios. Nesse cenário, destaca-se o *Power BI* da Microsoft, que se populariza pela facilidade de uso e pela integração com outras ferramentas. O discurso que acompanha esse movimento é o da democratização do acesso aos dados: todos poderiam analisar, todos poderiam decidir. No entanto, ao chegar ao setor público, e em especial à educação, esse discurso sofre torções que revelam o caráter ambíguo da tecnologia.

Self-Service BI (SSBI) como o próprio nome indica, pode ser definido como uma ferramenta que permite que as pessoas autorizadas dentro da organização acessem o banco de dados com informações importantes sobre a organização e tenham visualização imediata da situação que necessita de avaliação. Nesse sentido, Turban et al (2009) atesta que os usuários “servem-se” das informações do *BI*, criando exatamente os

relatórios ou gráficos que eles querem, no momento em que eles precisam. (BONFIM, 2023, p. 75)

Embora concebido como instrumento de apoio à decisão, o *Business Intelligence*, ao ser incorporado às políticas públicas, assume contornos específicos. No setor educacional paulista, a ferramenta se converte em engrenagem central de um modelo de gestão por resultados que não apenas mensura, mas hierarquiza e pune. Sob a aparência de neutralidade, os painéis de dados produzem verdades oficiais sobre o desempenho de gestores e professores, condicionando suas trajetórias profissionais a indicadores que desconsideram a complexidade da vida escolar.

A Resolução SEDUC nº 4, de 2024, inaugurou de modo explícito essa lógica ao estabelecer que o desempenho dos diretores de escola seria avaliado a partir de indicadores objetivos: frequência escolar dos alunos, participação em avaliações, uso de plataformas digitais e índice de vulnerabilidade da unidade. Todos esses elementos são consolidados em notas disponíveis em painéis de *Business Intelligence*. O que poderia ser apenas uma fotografia parcial do cotidiano escolar torna-se critério decisivo para a manutenção ou não de gestores em seus cargos. Remoções, cessação de designações e imposição de cursos de capacitação são previstas como consequência de notas insatisfatórias. O *BI*, nesse contexto, deixa de ser uma ferramenta de apoio e passa a atuar como dispositivo disciplinar, regulando condutas por meio da ameaça constante de exclusão.

Artigo 2º – A avaliação de Desempenho será constituída pelos seguintes indicadores:

- I – Frequência escolar;
- II – Participação nas avaliações bimestrais;
- III – Uso das plataformas digitais;
- IV – Índice de vulnerabilidade da unidade escolar.

Artigo 3º – Para fins de classificação na Avaliação de Desempenho dos Diretores Escolares/Diretores de Escola, será utilizada a Nota Final, disponibilizada em painel de dados de avaliação educacional.

§1º O resultado da avaliação será aferido bimestralmente pelas Diretorias de Ensino, utilizando como critério a análise quantitativa dos indicadores disponibilizados em painel de dados de avaliação educacional.

§2º – O resultado da avaliação poderá ser:

- 1 – Insatisfatório para Nota Final igual ou inferior a 5,0;
- 2 – Regular para Nota Final maior que 5,0 e inferior e igual a 7,0 e
- 3 – Satisfatório com Nota Final maior que de 7,0 e inferior e igual a 9,0; e
- 4 – Excelente com Nota Final acima de 9,0.

[...]

Artigo 5º – O titular de cargo de Diretor de Escola ou Diretor Escolar, que atingir o grau Insatisfatório na avaliação bimestral, estará sujeito aos seguintes procedimentos:

- I – remoção para outra unidade escolar ou sede da diretoria de ensino ou órgão central, a critério da administração;
 - II – designação para exercício de funções inerentes ou correlatas ao seu cargo de origem;
 - III – submissão a curso de capacitação.
- [...]

Artigo 6º – O docente designado na função de Diretor de Escola/Diretor Escolar, que atingir grau insatisfatório na avaliação bimestral, poderá ter a designação correspondente cessada e deverá retornar à unidade de classificação de origem (SÃO PAULO, 2024).

Em 2025, a Resolução SEDUC nº 12 amplia o alcance dessa engrenagem ao atrelar os resultados do *BI* à chamada Meta Ouro, vinculada ao SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo, exame em larga escala aplicado pela Secretaria da Educação para aferir a aprendizagem em componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática) e ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica, avaliação nacional conduzida pelo INEP/MEC em escolas públicas e privadas, que mensura o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática como subsídio ao diagnóstico e às políticas educacionais).

Assim, mesmo quando uma escola apresenta bom desempenho nos painéis internos, pode ser considerada insatisfatória se não atingir o percentual mínimo exigido nas avaliações externas. O deslocamento é significativo: não basta o esforço local, a nota do gestor passa a depender de parâmetros impostos de fora, que comparam escolas em contextos distintos sem considerar suas desigualdades. Ao tornar o *BI* instrumento de articulação entre avaliações externas e desempenho interno, a resolução reforça a lógica da responsabilização individual, mesmo quando os fatores determinantes extrapolam o alcance do trabalho cotidiano.

Artigo 2º – Ficam acrescentados os seguintes dispositivos adiante enumerados na Resolução SEDUC nº 4, de 19 de janeiro de 2024:

I – o §3º ao artigo 3º:

“§3º – Além dos critérios estabelecidos nos parágrafos anteriores, o resultado da avaliação de desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola será considerado como Insatisfatório nos casos de unidades escolares que não atingirem pelo menos 50% (cinquenta por cento) da Meta Ouro de Avaliação Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP ou Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em relação ao resultado do ano anterior, independentemente da Nota Final obtida no painel de dados de avaliação educacional “SuperBI”.” (SÃO PAULO, 2025a)

A Resolução SEDUC nº 83, também de 2025, expande ainda mais essa lógica ao estender a avaliação a todo o Quadro do Magistério. Professores passam a ser avaliados não apenas por gestores, mas também por alunos, além de terem seu desempenho medido em dimensões como assiduidade, participação em

formações e alcance de metas. Nesse desenho, todos os vínculos dentro da escola são convertidos em relações de mensuração, mediadas por questionários e painéis de dados. O que se anuncia como valorização e aprimoramento das práticas pedagógicas, na realidade, acirra a pressão, mina as solidariedades e intensifica o clima de competição. O *BI* se consolida, assim, como eixo ordenador de um processo que transforma cada docente em alvo de avaliação permanente, gerando insegurança e sofrimento psíquico.

Artigo 2º – Serão considerados avaliadores nas unidades escolares, nos termos desta Resolução:

I – os alunos matriculados;

II – os professores em exercício;

III – os integrantes do QM que fazem parte da equipe gestora das unidades escolares.

[...]

Artigo 3º – Além dos questionários avaliativos, indicados no artigo 2º, o processo de avaliação, a que se refere esta Resolução, levará em conta os seguintes indicadores:

I – da assiduidade dos profissionais;

II – da participação em programas de formação propostos pela Pasta;

III – do alcance de metas estaduais e/ou federais a serem definidas pela Administração, incluindo as utilizadas para recebimento de Bonificação por Resultados – BR.

[...]

Artigo 7º – A Avaliação de Desempenho Final terá finalidade somativa.

§ 1º – Entende-se por finalidade somativa o uso da avaliação de desempenho como instrumento adequado para subsidiar a decisão quanto à permanência do profissional no posto, aulas e/ou classes, Programas e Projetos da Pasta no qual esteja atuando ou sua realocação a outro posto, aulas e/ou classes, Programas e Projetos da Pasta, inclusive em outra unidade escolar [...]. (SÃO PAULO, 2025b)

Os efeitos psicossociais desse modelo não podem ser subestimados. Quando a escola é reduzida a um conjunto de números em um painel de controle, aquilo que deveria ser espaço de cooperação e partilha se converte em arena de competição e medo. Professores e gestores passam a viver sob a pressão constante da avaliação, com a sensação de estarem sempre em falta diante de metas inatingíveis ou descoladas da realidade. Esse clima de insegurança compromete os vínculos coletivos, fragiliza a confiança mútua e abre caminho para o isolamento, um dos fatores que mais intensifica o sofrimento psíquico no trabalho docente. Cabe, aqui, apontar mais uma provocação tecida por Dejours (2012):

A análise detalhada do encadeamento da evolução do mundo do trabalho que estamos vendo mostra que o elemento determinante é constituído por uma nova técnica de dominação, a saber: a avaliação individualizada e quantitativa do desempenho. Esse método, que indiquei acima, não somente repousa sobre bases científicas incorretas, fáceis de recusar, mas ela está diretamente implicada na destruição das solidariedades. Sob o

abrigo dos contratos objetivos, de normas de qualidade total, e de relações de atividades, o trabalho coletivo se desfaz. (p. 370)

Mais do que um problema de gestão, trata-se de um processo que afeta profundamente a subjetividade dos profissionais. A busca permanente por reconhecimento em métricas externas gera sentimentos de desvalorização e impotência, pois a dedicação cotidiana – que inclui zelo, improviso e criatividade – não encontra lugar nos gráficos e relatórios. A cada nova avaliação, reforça-se a ideia de que o professor é apenas um dado a ser classificado, e não um sujeito capaz de construir coletivamente a escola. Esse deslocamento é corrosivo: onde poderia haver cooperação, instala-se a lógica da comparação; onde poderia haver solidariedade, prevalece o medo da punição.

Assim, o *Business Intelligence*, pensado originalmente como ferramenta para apoiar a tomada de decisão, assume nas políticas educacionais paulistas uma face distinta: a de dispositivo de controle e disciplinamento. Ao transformar dados em armas de vigilância, o *BI* intensifica pressões, fragiliza laços e produz condições propícias ao adoecimento psíquico dos docentes. O que se apresenta como modernização da gestão, na prática, revela-se como mais uma engrenagem de um modelo que converte a vida escolar em indicadores e esvazia a dimensão humana do trabalho. É nesse paradoxo – entre a promessa de eficiência e a realidade do sofrimento – que se inscreve a experiência dos professores da rede pública do Estado de São Paulo.

Por fim, de acordo com Dejours (2012), “ou o trabalho, por meio da atividade ontológica, funciona como meio possante de criar de transmitir novos laços sociais de cooperação, ou ele destrói os laços sociais e provoca a desolação” (p. 370). E é exatamente no sentido de construir linhas de fuga direcionadas à primeira possibilidade apontada por Dejours que se ancora a relevância desta pesquisa.

4 OBJETIVOS

4.1 Problema

Como as dinâmicas de poder, controle e normatização contribuem para o sofrimento dos professores que atuam na rede pública de ensino do Estado de São Paulo?

4.2 Hipótese

O sofrimento dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo está intrinsecamente ligado à dinâmica institucional e às pressões psicossociais.

4.3 Objetivos Gerais

- Investigar as causas e os impactos do sofrimento dos professores na rede pública de ensino do Estado de São Paulo;
- Identificar as estratégias de resistência e de enfrentamento adotadas pelos professores diante do sofrimento no contexto educacional.

4.4 Objetivos Específicos

- Analisar as relações de poder e controle presentes no ambiente escolar da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, à luz da teoria de Michel Foucault;
- Investigar as pressões psicossociais, a organização do trabalho e os fatores que contribuem para o sofrimento dos professores, com base na psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours.

5 METODOLOGIA

5.1 Participantes

Foram entrevistados cinco participantes, que consentiram, de modo livre e esclarecido, em participar da pesquisa e se enquadraram nos seguintes critérios de inclusão:

- Ser docente da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, efetivo (denominado “Categoria A”), estável (denominado “Categoria F”) ou contratado (denominado “Categoria O”), com Licenciatura Plena concluída até o final de 2018;
- Ter efetivo exercício nos últimos cinco anos, com aulas atribuídas em sala de aula regular, como professor regente e com frequência mínima de 80% a cada ano letivo;
- Ter iniciado sua carreira como professor, em qualquer rede de ensino, por uma identificação pessoal e genuína com as responsabilidades e desafios associados à atuação profissional de professor;
- Dispor de equipamento (computador, celular ou tablet), com fone de ouvido, internet e que possibilite a realização de uma videoconferência pelo Google Meet;
- Dispor de local tranquilo e reservado para a realização da videoconferência, a fim de garantir a preservação do sigilo.

5.2 Procedimentos e aspectos éticos

Este estudo consiste, num primeiro momento, em uma pesquisa bibliográfica sobre a consolidação da escola enquanto o principal dispositivo implicado na fabricação de subjetividades dóceis e úteis; o atual cenário normativo das escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo; os possíveis impactos que a distância entre o trabalho prescrito e aquele efetivamente realizado pelo trabalhador provoca no público-alvo desta pesquisa – os professores –; e as possibilidades de adoção de estratégias que promovam bem-estar emocional dos

docentes. Para tanto, Michel Foucault e Christophe Dejours foram adotados como principais instrumentais analíticos.

Na sequência, foi realizada uma pesquisa qualitativa com cinco professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, com a finalidade de, por meio dos discursos dos sujeitos recrutados, identificar as possíveis causas do adoecimento psíquico dos docentes e localizar eventuais experiências que transgridam a dinâmica domesticadora de seus ambientes de trabalho e possibilitem a construção de subjetividades mais comprometidas com a emancipação: do “eu” – o professor – e do “outro” – o aluno.

Para o recrutamento, foi disponibilizado um formulário elaborado com a utilização da ferramenta *Google Forms*, contendo perguntas que possibilitaram a identificação dos sujeitos que se enquadravam nos critérios de inclusão. No início do formulário, os respondentes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após a leitura, apontaram se aceitavam ou não participar do estudo.

O *link* do formulário foi divulgado exclusivamente em mídias sociais de acesso público e aberto, em grupos de professores potencialmente elegíveis para a pesquisa, sem a necessidade de solicitação de autorização dos administradores desses grupos.

Os participantes do processo de recrutamento receberam uma cópia das perguntas e de suas respostas por e-mail, até para que, sempre que desejarem, consultem as informações contidas no TCLE. Para garantir a segurança das informações coletadas, o pesquisador fez *download* das respostas de cada participante, armazenou em um HD Externo e, imediatamente depois, excluiu da nuvem e do computador. Os dados ficarão armazenados em tal dispositivo por, no máximo, cinco anos.

Após a identificação dos sujeitos elegíveis, estes foram contatados por mensagens de texto (via *WhatsApp*), a fim de serem convidados para uma videoconferência por meio da ferramenta *Google Meet*, em que o pesquisador conduziu uma entrevista semiestruturada sobre a problemática da presente pesquisa. Tal processo se deu até que cinco sujeitos fossem recrutados.

Para a realização da videoconferência, o pesquisador principal gerou um *link* para cada participante: a fim de evitar intercorrências que coloquem em risco a confidencialidade, os *links* não foram, sob hipótese alguma, reutilizados. Todas as

informações pertinentes à entrevista foram divulgadas a cada sujeito por mensagens de texto (via *WhatsApp*).

No início da entrevista, o pesquisador principal fez a leitura do TCLE e confirmou, agora verbalmente, o aceite do participante – inclusive no que se refere à gravação do diálogo, salientando que esta seria armazenada em um HD Externo e excluída da nuvem e do computador assim que a entrevista fosse finalizada. O pesquisador esclareceu que os arquivos ficarão armazenados em tal dispositivo por, no máximo, cinco anos. O participante foi orientado, uma vez mais, a utilizar fone de ouvido e a se dirigir a um ambiente reservado. O pesquisador adotou a mesma conduta.

Para a transcrição das entrevistas, foram adotados nomes fictícios e qualquer menção à(s) escola(s) em que o participante atua foi ocultada, a fim de garantir o sigilo das informações coletadas.

Por fim, os dados coletados, após transcritos e tratados, foram submetidos à análise de conteúdo, metodologia de investigação científica proposta por Laurence Bardin.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 2)

5.3 Metodologia de análise de dados

As entrevistas semiestruturadas, após transcritas e tratadas, passaram por uma análise de conteúdo, metodologia científica ancorada teoricamente na concepção teórica de Laurence Bardin. A perspectiva qualitativa foi adotada.

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. (MORAES, 1999, p. 2)

Ora, haja vista que, de acordo com Moraes (1999), “não é possível uma leitura neutra” (p. 3), a interpretação das informações coletadas se deu à luz dos referenciais teóricos adotados na presente pesquisa.

Conforme afirmado por Moraes (1999), a análise de conteúdo se constrói a partir de cinco etapas, a saber: “1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 - Interpretação.” (p. 4)

Por fim, no que diz respeito especificamente à etapa de interpretação, tal metodologia de análise pode ser utilizada a partir de uma fundamentação teórica prévia, a partir da qual os dados são preparados, organizados, descritos e analisados; ou utilizando os próprios dados coletados como ponto de partida para novas teorizações. No presente trabalho, adotou-se a primeira perspectiva:

No movimento interpretativo podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada a priori. Nesses estudos a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com esta fundamentação. (MORAES, 1999, p. 9)

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente etapa apresenta os achados obtidos por meio da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com cinco docentes da rede pública estadual de São Paulo. A metodologia de análise de conteúdo possibilitou identificar núcleos de sentido nas falas, revelando significados explícitos e implícitos que perpassam a experiência docente. Importa esclarecer que não foram inseridos os dados brutos das entrevistas, mas sim informações já tratadas e organizadas segundo as categorias empíricas, em conformidade com os pressupostos éticos e metodológicos da pesquisa. A tabulação dessas informações encontra-se no Apêndice 5.

Os participantes foram designados como Participante A, B, C, D e E, em conformidade com os princípios éticos deste estudo e com vistas à preservação de suas identidades. As narrativas foram interpretadas à luz dos referenciais teóricos mobilizados ao longo do estudo, em especial as contribuições de Foucault, no que tange às relações de poder, disciplina e vigilância, e de Dejours, no que se refere à psicodinâmica do trabalho, às dinâmicas de prazer e sofrimento e às estratégias defensivas mobilizadas pelos trabalhadores. Essa escolha metodológica se sustenta na compreensão de que “na pesquisa qualitativa a interpretação assume lugar especial. É o momento de confrontação entre teoria fundante, objetivos, hipóteses e achados da pesquisa (os indicadores), a fim de proceder inferências e redigir sínteses interpretativas” (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2021, p. 110).

O percurso interpretativo seguiu as etapas de preparação, unitarização, categorização, descrição e interpretação, resultando na formulação de sete categorias empíricas: (1) condições de trabalho e ambiente escolar; (2) adoecimento psíquico; (3) pressões institucionais e controle por métricas; (4) tecnologias na educação; (5) perfil e realidade dos alunos; (6) descompasso entre políticas públicas e realidade escolar; e (7) estratégias de resistência docente. Essa ordenação reflete um movimento que parte das condições objetivas do trabalho, avança para seus efeitos subjetivos e institucionais, contempla o impacto sobre os estudantes e sobre as políticas educacionais e culmina na identificação de práticas de resistência elaboradas pelos professores.

A exposição de cada categoria foi organizada em cinco momentos: a apresentação dos achados gerais; a síntese integrada das narrativas dos participantes; a seleção de falas ilustrativas, consideradas mais emblemáticas; a

análise teórica, em diálogo com os referenciais adotados; e, por fim, a síntese transversal, que articula eventuais convergências, dissonâncias e sentidos implícitos.

No que se refere à **categoria 1**, que trata de **condições de trabalho e ambiente escolar**, os achados revelam a precariedade que marca o cotidiano docente na rede pública estadual. Sobrecarga, turmas superlotadas, carência de recursos e desorganização institucional foram apontadas como dimensões centrais, dificultando tanto o desenvolvimento das práticas pedagógicas quanto a preservação da saúde mental dos professores. A intensificação de tarefas burocráticas e a pressão por resultados reforçam esse cenário, de modo que a docência aparece como espaço marcado pelo desgaste constante.

As falas evidenciam que o ambiente escolar é percebido como insalubre e desumanizante. O Participante B menciona salas com até sessenta alunos, situação descrita como incompatível com qualquer prática pedagógica consistente. O Participante D interpreta a precarização como projeto deliberado de desmonte da escola pública, caracterizado por estruturas físicas inadequadas e pela imposição de um regime de gestão que reduz a autonomia docente. O Participante C destaca a redução da margem de liberdade em função de avaliações externas como o SARESP, que limitam a possibilidade de um trabalho criativo e ajustado às necessidades reais dos estudantes. O Participante A reconhece pequenas melhorias, como a diminuição de conflitos após a restrição ao uso de celulares, mas avalia que tais medidas permanecem superficiais diante do conjunto de adversidades. O Participante E, por sua vez, chama a atenção para o modo como a centralidade das metas transforma a escola em espaço de permanência burocrática, em que alunos avançam sem consolidar aprendizagens, o que amplia a sensação de frustração entre os docentes.

Entre as narrativas mais emblemáticas, destaca-se a afirmação do Participante B: *“atualmente, [o ambiente escolar] é extremamente insalubre (...) está de adoecer mesmo”*. Tal enunciado demonstra a percepção de que o espaço escolar, longe de se configurar como ambiente de formação e desenvolvimento, converte-se em engrenagem de um sistema que naturaliza a exaustão docente e esvazia o próprio processo educativo.

A leitura dessas falas permite compreender que as condições de trabalho não se resumem a carências materiais, mas compõem um verdadeiro dispositivo de

disciplinamento e controle. À luz de Foucault, a disciplina não se limita ao corpo do aluno: ela estrutura o espaço e o tempo do professor, impondo ritmos, vigilâncias e cargas que modelam sua prática. Superlotação de turmas, padronização curricular e intensificação burocrática emergem, assim, como engrenagens que submetem a docência à lógica da produtividade, comprimindo sua dimensão formativa e reduzindo margens de autonomia.

Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens (VEIGA-NETO, 2008, p. 40).

De modo transversal, a categoria evidencia que, embora com nuances distintas, os cinco participantes reconhecem no ambiente escolar um espaço marcado pela precarização estrutural e pela pressão institucional, que transformam a docência em atividade exaustiva e pouco reconhecida. As convergências entre os discursos revelam que a escola é vivida como um ambiente precário, burocratizado e com autonomia reduzida, em que a função pedagógica é tensionada pela lógica gerencialista. Ao mesmo tempo, as dissonâncias observadas – entre quem identifica pequenas melhorias pontuais e quem percebe um projeto de desmonte deliberado – indicam diferentes formas de elaborar simbolicamente a experiência da precarização, sem alterar, contudo, a percepção comum de que tais condições impactam diretamente o trabalho e a saúde dos professores.

Quanto à **categoria 2**, que diz respeito ao **adoecimento psíquico**, os relatos convergem para a constatação de que a docência, nas condições em que se realiza, tem produzido impactos significativos sobre a saúde mental dos professores. Os participantes relatam sintomas como ansiedade, insônia, dores recorrentes, crises de choro e sentimentos de impotência, associando tais manifestações à sobrecarga, às cobranças por resultados e à falta de apoio institucional. As falas revelam que o sofrimento não é vivido como experiência individual e isolada, mas como fenômeno coletivo que atravessa o corpo docente e estrutura a dinâmica cotidiana da escola.

As experiências narradas permitem observar diferentes formas de expressão desse sofrimento. O Participante A associa o desgaste a situações de assédio moral sofridas em sua trajetória, que resultaram em intenso abalo emocional. O Participante B relata noites de insônia e dores no corpo, ligadas ao peso das responsabilidades e ao clima de insegurança na escola, afirmando que, em muitos

momentos, precisou “fazer de conta que não via” determinados problemas para conseguir permanecer no trabalho. O Participante C destaca a prevalência do pessimismo entre colegas, muitos dos quais recorrem à medicação para suportar a rotina, sugerindo um processo de naturalização do adoecimento. O Participante D descreve um quadro de fadiga e doenças recorrentes, relacionando-os à intensificação do trabalho e ao esvaziamento de sua dimensão criativa. Já o Participante E relata que, diante das múltiplas demandas e do esvaziamento pedagógico, passou a sentir nervosismo e frustração, chegando a afirmar que, em determinados momentos, “a sensação era de enlouquecer”.

Entre os enunciados mais ilustrativos, sobressai a afirmação do Participante B: *“eu não estava dormindo direito, estava com muita dor de cabeça, dor no corpo”*, que sintetiza a sobreposição entre sofrimento psíquico e manifestações físicas. O Participante A, ao recordar o assédio moral sofrido, enfatiza os efeitos duradouros, sobretudo a dificuldade de reconstruir sua confiança profissional.

A análise desse conjunto de discursos permite compreender o adoecimento docente como expressão de um processo mais amplo de organização do trabalho escolar. Segundo Dejours (2012), “[...] o trabalho é o que é preciso inventar e acrescentar de si mesmo às prescrições, para que funcione” (p. 364). Ou seja, o sofrimento no trabalho emerge quando há desencontro entre a prescrição e a atividade real, sendo intensificado pela ausência de reconhecimento e pela desestruturação coletiva. Nos depoimentos, esse descompasso aparece de forma recorrente: de um lado, o excesso de demandas, metas e cobranças; de outro, a impossibilidade concreta de cumpri-las, seja pelas turmas superlotadas, seja pela falta de condições materiais. Essa contradição gera frustração e, em muitos casos, sintomas físicos, confirmando a indissociabilidade entre corpo e psique.

Sob outro olhar, esse sofrimento também reflete a forma como o poder se exerce na escola. A vigilância constante, as métricas e a lógica de desempenho não apenas regulam a atividade, mas também capturam a subjetividade docente, instaurando um regime de controle sobre corpo e mente. Ansiedade, insônia e cansaço não se restringem a vivências individuais: expressam os efeitos de um arranjo institucional que naturaliza a pressão e fragiliza a autonomia.

Quando tomados em conjunto, os dados revelam que o sofrimento psíquico dos professores não é vivenciado como episódio isolado, mas como fenômeno coletivo que estrutura a experiência docente na rede pública. Há convergência entre

os relatos: todos mencionam esgotamento físico e emocional, associado à precariedade e à falta de suporte institucional. As dissonâncias aparecem na intensidade com que cada um narra o processo – da denúncia do assédio moral (Participante A) à experiência-limite de frustração e nervosismo (Participante E). O que prevalece, contudo, é a percepção de que a escola, em vez de espaço de cuidado e formação, tornou-se ambiente onde o adoecimento é naturalizado, passando a fazer parte da própria rotina de trabalho.

No que tange à **categoria 3**, sobre **as pressões institucionais e o controle por métricas**, os dados revelam que a rede estadual organiza o trabalho docente a partir de um regime de cobranças sucessivas, em que avaliações externas, plataformas digitais e metas de desempenho se sobrepõem às necessidades pedagógicas. Essa engrenagem é percebida como imposição hierárquica que percorre da Secretaria de Educação até as salas de aula, configurando um dispositivo que amplia a vigilância e restringe a autonomia. As falas indicam que tais mecanismos esvaziam a atividade educativa e produzem a sensação de que ensinar se converteu em cumprir protocolos e responder a demandas externas.

As narrativas dos participantes permitem observar a amplitude desse processo. O Participante A aponta que a utilização de plataformas digitais tornou-se obrigatória de forma indireta, pois o que nelas é proposto aparece posteriormente nas avaliações oficiais, restringindo qualquer margem de flexibilidade. O Participante B descreve a escola como uma “fábrica”, marcada por prazos atropelados e materiais engessados, denunciando também a realização de formações compulsórias que culpabilizam os professores pelos resultados. O Participante C, embora reconheça a importância de certa padronização, observa que a exigência de avançar rapidamente implica “superficialidade”, uma vez que o currículo prescrito não dialoga com as condições reais de aprendizagem. O Participante D reforça que a obrigatoriedade do material digital e a perda de autonomia convertem a escola em uma empresa, em que o professor é tratado como executor. Já o Participante E chama atenção para o modo como as metas e as cobranças institucionais se materializam em progressão automática, o que intensifica a sensação de frustração e compromete a legitimidade do processo pedagógico.

A respeito das falas mais representativas, destaca-se a afirmação do Participante D: *“a educação do estado de São Paulo virou uma empresa... nós viramos mercadoria”*, condensando a percepção de que a lógica empresarial

estrutura as práticas escolares e redefine o papel docente. Em linha semelhante, o Participante B afirma: *“hoje a gente trabalha para cumprir o que eles pedem, e não para ensinar de verdade”*. Essas narrativas evidenciam que a pressão por resultados não só reorganiza o trabalho, mas compromete o sentido da docência, deslocando o foco da formação para o cumprimento de métricas externas.

A centralidade das métricas e das avaliações externas pode ser lida, com Foucault, como efeito de dispositivos disciplinares que operam pela vigilância, pelo registro contínuo e pela comparação. Plataformas digitais e provas padronizadas tornam o professor alvo permanente de monitoramento e reforçam a internalização de uma lógica de avaliação orientada pelo resultado. Nesse processo, a prática docente se desloca da relação pedagógica para o cumprimento de protocolos, sendo submetida à quantificação e à performatividade. Como observa Veiga-Neto (2008):

Se o panoptismo – na medida que o panóptico é capaz de realizar uma vigilância hierárquica, individualizante, microfísica e contínua – tornou-se a grande máquina arquitetural de disciplinamento, na modernidade, podemos, simetricamente, pensar o banco de dados como a grande máquina arquitetural de controle no pós-moderno (p. 52).

A síntese desta categoria mostra que o controle por métricas e avaliações externas estrutura a experiência docente, deslocando a docência da relação pedagógica para o atendimento de indicadores. As falas evidenciam que a multiplicação de plataformas digitais e a centralidade das provas padronizadas instauram uma vigilância contínua, reduzindo o professor à condição de executor. Ainda que haja diferenças no tom das críticas, permanece o consenso de que a performatividade fragiliza a autonomia, intensifica o desgaste e compromete o sentido do trabalho escolar. Delineia-se, assim, um quadro em que o docente, permanentemente avaliado e monitorado, internaliza a lógica da mensuração e passa a exercer sua atividade sob o signo da insuficiência.

Quanto à **categoria 4**, que se debruça sobre as **tecnologias na educação**, os relatos evidenciam que as ferramentas digitais, incorporadas de forma acelerada à rotina escolar, têm funcionado menos como recurso pedagógico e mais como instrumento de regulação e controle. A expansão das plataformas após a pandemia de COVID-19, longe de representar apenas inovação, foi percebida pelos docentes como mecanismo de intensificação do trabalho e de ampliação das desigualdades, sobretudo pela inadequação entre os conteúdos digitais e as condições reais de aprendizagem dos alunos. Essa ambivalência coloca em evidência o caráter

prescritivo da tecnologia, que, ao invés de ampliar possibilidades de criação, tende a reforçar a lógica de padronização.

Os participantes convergem na percepção de que as tecnologias impuseram novos obstáculos ao processo de ensino. O Participante A observa que o uso das plataformas é obrigatório de maneira indireta, pois os conteúdos nelas apresentados são cobrados nas avaliações externas, o que reduz a autonomia pedagógica e aumenta a pressão sobre os professores. O Participante B aponta que a ênfase nos recursos digitais não se traduziu em aprendizagem efetiva, já que muitos estudantes permanecem com dificuldades de leitura e escrita, mesmo sendo considerados “nativos digitais”. O Participante C avalia que o currículo digitalizado promove um avanço superficial, que não contempla a heterogeneidade das turmas. O Participante D afirma que a obrigatoriedade do material digital esvazia a prática pedagógica, gerando enquadramento burocrático e limitando a possibilidade de desenvolver a imaginação e a leitura crítica. O Participante E acrescenta que as múltiplas plataformas disponíveis mais confundem do que auxiliam, sendo frequentemente usadas como instrumento de cobrança e não como apoio ao trabalho docente.

Nos conteúdos trazidos pelos participantes, o Participante B evidencia o paradoxo do “nativo digital” com uma situação recorrente em sala: *“não sabe entrar para mandar um e-mail (...) gente, você sabe fazer, entrar no TikTok, gravar vídeo para TikTok”*. Já o Participante E descreve o efeito das múltiplas plataformas sobre os estudantes: *“lançaram essa quantidade de plataformas todas, e os alunos (...) ficavam até meio perdidos”* e arremata: *“um fazia, os outros pagavam”*. Essas formulações, em conjunto, mostram que a tecnologia tem operado menos como mediação pedagógica e mais como mecanismo de prescrição, padronização e controle do trabalho.

A análise dos discursos evidencia que a inserção das tecnologias digitais não se deu como recurso de enriquecimento pedagógico, mas como estratégia de regulação do trabalho. À luz de Foucault, as tecnologias digitais configuram um dispositivo que articula vigilância e prescrição, multiplicando registros e normatizando condutas. Ao recorrer às plataformas, o professor não apenas veicula conteúdos: ele próprio se torna alvo de monitoramento, enquanto os alunos são enquadrados em lógicas de desempenho fragmentadas. Essa racionalidade converte o digital em mecanismo de disciplinamento, alinhado à lógica empresarial e

distante de qualquer horizonte emancipador. Na mesma direção, Veiga-Neto (2003) afirma que:

Não se trata de dizer que, se a escola se atualizasse tecnologicamente - se ela usasse melhor a informática, se ela usasse melhor a telemática, se ela usasse melhor a educação a distância ou quaisquer outras alternativas metodológicas e tecnológicas -, resolveríamos a coisa [...] (p. 113).

Na leitura integrada desta a categoria, observa-se que a incorporação das tecnologias reconfigura o trabalho docente sob a lógica da prescrição e do registro, digitalizando o currículo, temporalizando a aula por roteiros e traduzindo a atividade pedagógica em cliques, registros e protocolos. No plano da aprendizagem, sobressai a fragmentação: exercícios descolados do ponto de partida das turmas, defasagens ampliadas sob a aparência de modernização e o paradoxo do “conectado que não lê”. A resultante comum é a compressão da autonomia e da criatividade, o aumento da carga invisível e a naturalização de uma docência operária do sistema digital, na qual o sentido formativo passa a ser subordinado à conformidade programada.

Sobre a **categoria 5**, que tem como ênfase **o perfil e a realidade dos alunos**, os relatos apontam turmas heterogêneas, em que defasagens significativas de leitura e escrita coexistem com expectativas e práticas marcadas pela cultura digital. As narrativas indicam que parte significativa dos estudantes chega ao Ensino Médio sem domínio de competências básicas, o que tensiona o planejamento e a execução das aulas e amplia a distância entre currículo prescrito e condições concretas de aprendizagem. Esse quadro se articula à perda de sentido da escolarização para muitos jovens, enfraquecendo o vínculo com a escola e dificultando a construção de trajetórias formativas consistentes.

As contribuições dos participantes permitem qualificar esse cenário. O Participante A localiza seu trabalho em contexto periférico e relata a presença de estudantes ainda em processo de alfabetização, assinalando o descompasso entre materiais padronizados e o ponto de partida das turmas. O Participante B descreve superlotação e baixa adesão às atividades, com dificuldades de interpretação que persistem apesar do uso intensivo de tecnologias. O Participante C destaca que os alunos chegam ao Ensino Médio com lacunas de leitura, interpretação e escrita que não são contempladas pelo ritmo exigido. O Participante D observa que a capacidade interpretativa e reflexiva se encontra alijada pelo enquadramento

pedagógico que pouco dialoga com a experiência dos estudantes. O Participante E associa a manutenção de metas e procedimentos burocráticos à passagem de ano sem aprendizagem consolidada, sintetizando a percepção de que “os alunos estão saindo da escola sem saber” o necessário para prosseguir.

Entre as falas ilustrativas, sobressaem enunciados que condensam a percepção de defasagem e de desencontro com a escola. Do Participante A: “*de 30 alunos eu tenho 6 que não sabem ler e escrever*”. Do Participante C: “*Nossos alunos estão chegando no Ensino Médio com questões a serem resolvidas de leitura, de interpretação, de escrita*”. Do Participante D: “*O aluno está totalmente alijado da sua capacidade interpretativa, reflexiva... (...) O enquadramento, para a maioria, não faz nem sentido.*” Do Participante E: “*os alunos estão saindo da escola sem saber nada.*” Essas formulações, em conjunto, materializam o descompasso entre as exigências escolares e as condições reais de aprendizagem.

As narrativas mostram que as defasagens não decorrem apenas de dificuldades individuais, mas revelam efeitos estruturais do dispositivo escolar. De acordo com Veiga-Neto (2012), “[...] o currículo se corporifica, seja pelo seu conteúdo, seja pela sua forma, como o elemento que, na escola moderna, se institui com e institui o pensamento disciplinar” (p. 49), instaurando processos de normalização que produzem aparência de regularidade mesmo diante de aprendizagens desiguais. Assim, estudantes avançam de série sem consolidar etapas anteriores, ampliando a distância entre o prescrito e o efetivamente aprendido.

Essa mesma lógica prescritiva incide sobre os docentes, para os quais os objetivos oficiais tornam-se inalcançáveis e o reconhecimento da função docente se fragiliza, alimentando sentimentos de frustração e impotência. Como observam Dejourn, Dessors e Desriaux (1993), “[...] parece que o conflito que opõe o desejo do trabalhador à realidade do trabalho, coloca face a face seu projeto espontâneo e a organização do trabalho que limita a realização desse projeto e prescreve um modo operatório preciso” (p. 104).

Na leitura agregada dos relatos, a categoria evidencia convergências claras: todos reconhecem que os alunos chegam ao Ensino Médio com defasagens marcantes e vínculos frágeis com a escola. As dissonâncias aparecem apenas na ênfase: alguns ressaltam a ausência de domínio de habilidades básicas, outros

destacam a apatia ou o avanço sem consolidação de etapas, mas todos convergem na percepção de que tais condições desafiam o cotidiano docente.

No que concerne à **categoria 6**, sobre o **descompasso entre políticas públicas e realidade escolar**, os achados revelam a distância entre o desenho prescritivo (currículo padronizado, material digital, plataformas e avaliações externas) e as condições concretas das salas de aula. As políticas são percebidas como instáveis, descontinuadas e pouco sensíveis às defasagens dos estudantes, ao tempo pedagógico e ao trabalho efetivamente realizado. Nesse cenário, sobressaem a perda de autonomia, o avanço “por cumprimento de roteiro” e a percepção de que ações voltadas à saúde mental permanecem superficiais ou apenas formalizadas em documentos, sem repercussão no cotidiano.

As narrativas dos participantes detalham esse cenário. O Participante A aponta a obrigatoriedade velada de materiais e plataformas – posteriormente cobrados nas avaliações – e critica campanhas e documentos que não se traduzem em cuidado real. O Participante B descreve uma dinâmica de “fábrica” e denuncia a descontinuidade e o silenciamento de vozes docentes em instâncias oficiais. O Participante C sustenta que a padronização pode ter valor, mas identifica a inadequação do currículo às defasagens e afirma ser “obrigada a avançar” de modo superficial, além de registrar “zero” suporte à saúde mental. O Participante D relata a vinculação estrita do material digital às provas, a perda da liberdade de cátedra e a adoção de medidas paliativas (como “três sessões” de psicólogo), interpretando a escolarização sob lógica empresarial. O Participante E enfatiza a centralidade de metas, a progressão esvaziada, a multiplicação de plataformas que confundem alunos e a ausência de políticas efetivas de cuidado, restringindo a liberdade pedagógica.

A título de exemplo, destacam-se os enunciados que condensam tais percepções. Do Participante C: *“Infelizmente não [corresponde à demanda real]. Nossos alunos estão chegando no Ensino Médio com questões a serem resolvidas de leitura, de interpretação, de escrita (...). Eu sou obrigada a avançar... diante do que o livro traz, muitas vezes superficial”*. Do Participante D: *“Hoje você tem um material digital... tem que cumprir, porque está altamente ligado às avaliações (...) eu não tenho a liberdade de cátedra”*. Do Participante E: *“Começaram a se preocupar só com metas (...). Ano passado lançaram essa quantidade de plataformas todas, e os alunos ficavam até meio perdidos.”* Essas formulações, em

conjunto, tornam visível a contradição estrutural entre prescrição normativa e trabalho efetivo.

A leitura dos discursos mostra que o descompasso entre políticas educacionais e realidade escolar gera efeitos diretos no sofrimento docente. As prescrições curriculares, o uso obrigatório de materiais digitais e a centralidade das avaliações externas estabelecem metas e rotinas que, na prática, se revelam inalcançáveis. De acordo com Dejours, Dessors e Desrioux (1993), “quando se coloca face a face o funcionamento psíquico e a organização do trabalho, descobre-se que certas organizações são perigosas para o equilíbrio psíquico [...]” (p. 104). Nessa perspectiva, o mal-estar se aprofunda quando o prescrito não encontra condições para se realizar, inviabilizando o “trabalho bem feito” e esvaziando a possibilidade de reconhecimento. Assim, os professores atuam sob exigências que não dialogam com as necessidades concretas das turmas, vivenciando frustrações reiteradas e a corrosão do sentido da profissão.

O quadro que se delineia revela que o descompasso entre políticas públicas e realidade escolar constitui elemento estruturante da experiência docente, produzindo a sensação de que a escola opera segundo prescrições desconectadas das condições concretas de ensino e aprendizagem. As falas convergem ao apontar que materiais digitais, plataformas e avaliações padronizadas instauram exigências que não correspondem às defasagens dos alunos nem ao tempo pedagógico necessário. As dissonâncias aparecem na gradação das críticas: alguns reconhecem aspectos pontuais de valor na padronização, enquanto outros interpretam as políticas como expressão de um projeto de desmonte deliberado. Apesar dessas diferenças, predomina a percepção de que as políticas, ao invés de fortalecer o trabalho docente, reforçam a perda de autonomia e acentuam a sensação de esvaziamento do processo educativo.

No que se refere à **categoria 7**, a respeito das **estratégias de resistência docente**, os achados revelam a elaboração de táticas cotidianas que articulam autocuidado, delimitação de fronteiras, rearranjos pedagógicos e engajamento coletivo. As práticas incluem exercícios de respiração e pausas breves para recompor a presença em sala, rotinas terapêuticas, escrita e humor como válvulas de escape, resolução direta de conflitos com estudantes, definição explícita de limites entre trabalho e vida privada, afastamentos preventivos quando sinais de adoecimento se intensificam, seleção de focos de investimento pedagógico e

participação em mobilizações sindicais e movimentos sociais. Em comum, tais táticas operam como defesas para sustentar a permanência no trabalho e, simultaneamente, como modos de reinscrever sentido na docência.

As falas dos participantes detalham esse repertório. O Participante A descreve um conjunto de estratégias individuais (respiração, água, pausas curtas) articuladas a decisões de organização do trabalho (resolver conflitos diretamente, não levar demandas para casa) e a ações coletivas (greves e “greve branca”), com afastamentos quando identifica risco de adoecimento. O Participante B aposta no autocontrole e na espiritualidade, evita confrontos para preservar a saúde, adota a seleção de “alunos de referência” como eixo de sentido e aconselha colegas a não se culpabilizarem, tendo a aposentadoria como horizonte de sobrevivência. O Participante C pratica um “desligamento consciente” ao sair da escola, recusa guardar rancor em conflitos e direciona energia a quem demonstra disposição para estudar, mantendo expectativa mais moderada sobre a potência transformadora do trabalho. O Participante D combina autocuidado (natureza, “caixinha do nada”, bicicleta, praia) com metodologias criativas (música, leitura, jogos, quadrinhos) e engajamento em sindicato e coletivos, defendendo a reconstrução do “nós”. O Participante E relata uma separação rigorosa entre escola e vida pessoal após experiência de adoecimento grave, adota uma postura mais leve diante de fracassos pontuais e valoriza a cooperação entre docentes, ainda que lamente a falta de união.

Dentre as narrativas que condensam a experiência relatada, sobressaem enunciados que dão materialidade a essas táticas. Do Participante A: *“Eu faço muito a respiração... conto e solto mais do que respirei. Respiro quatro, seguro dois, solto oito. E bebo muita água gelada.”*; *“Hoje não trabalho em casa. Já tirei isso da minha vida. Se não deu tempo nas minhas oito horas de serviço, não vou fazer na minha casa”*. Do Participante B: *“Eu sento, respiro, fico ali, ganho força do Supremo, paciência... se está com medo, vai com medo mesmo, é assim que eu estou indo.”*; *“Eu pego quatro, cinco alunos de referência, dou aula para eles e estou tentando não internalizar mais”*. Do Participante C: *“Eu saio daqui, eu esqueço tudo. (...) Minha vida não se resume a isso aqui.”*; *“Hoje a minha energia vai para quem quer estudar... Eu dou total atenção”*. Do Participante D: *“Eu fico na caixinha do nada às vezes, quando eu estou muito cansada... dou risada, vejo programas mais leves, eu vou para a praia. (...) Pego minha bicicleta e vou... piso no chão, tiro toda aquela energia.”*; *“Estou sempre em contato com o sindicato... participo de movimentos*

antirracistas, ambientais”. Do Participante E: *“Tudo que acontece dentro da escola, eu procuro resolver lá e, quando eu saio da escola, eu procuro apagar.”; “Eu tive câncer e passei por um tratamento... eu mudei meu modo de pensar. (...) Hoje não. Não deu certo hoje, amanhã a gente volta e tenta de novo”*.

A leitura das falas indica que tais práticas operam simultaneamente como defesas e como reconstrução de sentido do trabalho. Segundo a psicodinâmica do trabalho, Dejours compreende as estratégias defensivas como arranjos – individuais ou coletivos – que permitem manter-se na atividade diante do sofrimento: controlar a exposição ao estresse, administrar conflitos, instaurar limites entre trabalho e vida, buscar reconhecimento entre pares e reintroduzir margens de criatividade. Os repertórios relatados (autocuidado, pausas e respiração, terapia, humor, escrita, resolução direta de conflitos, recusa de levar trabalho para casa, seleção de focos pedagógicos, uso de metodologias criativas e mobilização sindical/coletiva) mostram precisamente esse movimento: conter o dano e, ao mesmo tempo, reabrir a possibilidade de prazer na docência.

A saúde mental não é, seguramente, a ausência de angústia, nem o conforto constante e uniforme. A saúde é a existência da esperança, das metas, dos objetivos que podem ser elaborados. É quando há o desejo. O que faz as pessoas viverem é o desejo e não só as satisfações. O verdadeiro perigo é quando o desejo não é mais possível (DEJOURS; DESSORS; DESRIAUX, 1993, p. 101).

Na perspectiva de Foucault, tais práticas podem ser interpretadas como contra-condutas micropolíticas no interior do dispositivo escolar – não externas ao poder, mas imanentes a ele –, pelas quais os sujeitos reconfiguram a condução de si e desestabilizam, ainda que parcialmente, as formas de sujeição (padronizações, vigilâncias, prescrições).

Para o filósofo [Foucault], a resistência é o nome que damos para ações de poder que vão no sentido inverso daquelas outras ações de poder que nos subjugam, nos aprisionam, nos incomodam, nos prejudicam. Resistir é exercer o poder em sentido contrário a um outro poder ao qual não queremos nos sujeitar (VEIGA-NETO; SILVA, 2021, p. 258).

Importa reconhecer, contudo, o duplo efeito apontado por Dejours, Dessors e Desriaux (1993): “[...] quando a via mental e a via motórica estão fora de ação, a energia pulsional não pode se descarregar senão pela via do sistema nervoso autônomo e pela desregulação das funções somáticas (é a via visceral)” (p. 103). Ou seja, quando não há espaço para o exercício criativo e simbólico do trabalho, a

energia se volta contra o corpo, transformando-se em sintomas. Nesse processo, as defesas podem, ao mesmo tempo, proteger o trabalhador e sustentar sua permanência na atividade, mas também acabar naturalizando aspectos da organização que produzem sofrimento, sobretudo quando a invenção cotidiana não encontra ressonância institucional.

À vista das narrativas reunidas, a categoria apresenta convergências nítidas: em todos os relatos, as estratégias buscam preservar a saúde e recuperar a agência em um contexto de controle e sobrecarga. Repetem-se a delimitação de fronteiras (não levar trabalho para casa; “apagar” a escola ao sair), o autocuidado (respiração, pausas, terapia, espiritualidade), a reorganização pedagógica (resolver conflitos diretamente; focar em alunos que se engajam; introduzir música, leitura, humor) e a busca de suporte coletivo (cooperação entre colegas, participação sindical e em movimentos). As dissonâncias aparecem na gradação e no vetor das respostas: enquanto alguns investem mais em defesas individuais (desligamento consciente, evitar confronto para autopreservação), outros articulam criação pedagógica e engajamento político; em certos casos, prevalece o afastamento preventivo diante do risco de adoecimento, noutros, a exposição deliberada ao conflito como forma de sustentar autoridade e sentido. Apesar dessas diferenças, permanece comum a compreensão de que sem essas táticas – por vezes discretas e contingentes, por vezes públicas e coletivas – o trabalho se tornaria inviável, o que confirma o lugar das resistências como condição de possibilidade da docência nas atuais formas de organização escolar.

A análise empreendida evidenciou que o sofrimento docente não pode ser compreendido como fenômeno isolado, mas como resultado de um emaranhado de dispositivos disciplinares e de gestão que atravessam o trabalho escolar. Das condições objetivas de sobrecarga e fragmentação às pressões por desempenho e métricas, verificou-se que a atividade docente se realiza em constante tensão entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente possível, tensão que se desdobra em desgaste, perda de sentido e enfraquecimento dos vínculos.

Com base na analítica foucaultiana, os dados mostram que a escola, longe de ser apenas espaço de emancipação, continua permeada por mecanismos de normalização e vigilância que fabricam subjetividades docentes dóceis e controláveis. Em paralelo, a psicodinâmica do trabalho de Dejours permitiu compreender que esse cenário, ao corroer o reconhecimento e limitar as margens

de criatividade, transforma a docência em atividade de alto risco para a saúde mental, produzindo formas específicas de sofrimento.

Cabe acrescentar, ainda, que as categorias de análise revelaram aproximações: a percepção de precariedade estrutural, a intensificação da performatividade por meio do *Business Intelligence*, o descompasso entre políticas e realidade escolar e a crescente incidência de adoecimento psíquico. Embora haja diferenças de ênfase entre os relatos, prevalece a ideia de que a docência na rede estadual se realiza sob condições que esvaziam a autonomia e limitam a potência pedagógica.

Ao mesmo tempo, emergiram resistências que se configuram como contracondutas e defesas indispensáveis: desde práticas de autocuidado até a cooperação entre colegas, metodologias alternativas e engajamento político. Ainda que não eliminem as causas estruturais do sofrimento, essas estratégias expressam a agência dos professores na reinvenção cotidiana de sentidos e na preservação possível de sua saúde mental.

Assim, pode-se afirmar que os objetivos desta pesquisa foram alcançados: analisaram-se as relações de poder e controle na escola, investigaram-se os fatores psicossociais que contribuem para o sofrimento docente e identificaram-se as estratégias de resistência mobilizadas no cotidiano. Os resultados reforçam a urgência de políticas públicas que reconheçam a complexidade do trabalho escolar e, sobretudo, valorizem o professor não apenas como executor de prescrições, mas como sujeito histórico cuja saúde mental é condição para a própria qualidade da educação. Além de oferecer esse diagnóstico, o estudo também sinaliza a necessidade de práticas institucionais de cuidado e de criação de espaços coletivos de escuta e apoio, capazes de transformar o sofrimento em experiência compartilhada e em possibilidade de fortalecimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como as dinâmicas de poder, controle e normatização contribuem para o sofrimento dos professores que atuam na rede pública de ensino do Estado de São Paulo? Foi com o objetivo de responder a esta pergunta que este trabalho chega à presente conclusão.

Para tanto, analisou-se detidamente o dispositivo estratégico das relações de saber-poder disciplinares. Relações estas que, além de terem a possibilidade de surgimento nas características da modernidade, são sustentadas e disseminadas por todo o corpo social através do disciplinamento. Verificou-se, pois, que o dispositivo disciplinar visa, por meio de uma série de minuciosos investimentos sobre os corpos e os comportamentos dos indivíduos, produzir – e produz – subjetividades dóceis e úteis.

Foi diante deste cenário que se localizou a idealização feita pelo Iluminismo acerca da escola moderna, que almejava que esta instituição fosse um eficaz instrumento na emancipação intelectual dos indivíduos, de tal modo que, após – ou, até mesmo, durante – o processo educativo, o sujeito pudesse se valer de seu próprio entendimento sem a tutela de outrem. Não obstante tal idealização, deu-se a ver, em aliança à analítica de Foucault, que, ao se instaurar, a escola moderna reuniu mais as grandes características do disciplinamento do que o ideal emancipatório do Iluminismo. A escola se efetivou, principalmente, como um mecanismo que sequestra os indivíduos desde cedo, para subjetivá-los – distribuindo-os no espaço, controlando suas atividades, dividindo e organizando toda a duração pedagógica, compondo as forças dos sujeitos, exercendo sobre eles uma vigilância hierarquizada e, quando preciso, uma sanção normalizadora e avaliando-os constantemente – ao estilo de vida disciplinar (docilidade-utilidade) e que, por isso, dissemina facilmente as relações de saber-poder disciplinares por toda a malha social. Observou-se, também, que o espaço escolar é propício para o surgimento e o aperfeiçoamento da Pedagogia, saber este que sustenta tal modo de investimento sobre os indivíduos.

Desse modo, identificou-se que a escola moderna se instaurou em grande medida como o principal dispositivo promotor dos jogos de verdade forjados pelas relações de saber-poder disciplinares presentes na modernidade, pelo fato de adestrar o indivíduo desde a sua idade mais tenra, sendo que, a espera daqueles

aos quais tal instituição não conseguiu normalizar, há outros mecanismos disciplinares espalhados por toda a sociedade.

Na sequência, contextualizou-se a construção histórica da subjetividade, ressaltando a influência das teorias psicológicas críticas, que destacam a subjetividade como uma produção histórica, política e social. Essa abordagem se mostra essencial para compreender os processos de subjetivação presentes na educação escolarizada, especialmente diante das transformações sociais e culturais da contemporaneidade.

As especificidades da pós-modernidade foram abordadas, com ênfase no aumento do narcisismo e da busca por reconhecimento social, fatores que podem contribuir para o adoecimento psíquico dos professores. A solidão e a pressão por sucesso individual foram apontadas como características marcantes desse contexto.

Além disso, o texto discorreu sobre a análise de Dejours sobre a relação entre trabalho e saúde mental, evidenciando como a avaliação individualizada do desempenho pode contribuir para o aumento da competição e da desolação entre os trabalhadores. A pressão por resultados e a falta de solidariedade no ambiente de trabalho são identificadas como fatores que potencializam o adoecimento psíquico dos professores. No âmbito desta pesquisa, observou-se que a gestão por indicadores e plataformas digitais, frequentemente organizada por sistemas de *Business Intelligence*, intensifica esse quadro ao converter a prática docente em métricas e metas, reforçando controle, performatividade e responsabilização individual.

Segundo Foucault, no que se refere à resistência, há “[...] pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social” (MACHADO, 1979, p. XIV). Sendo assim, considerando que a pesquisa busca não apenas compreender as causas do adoecimento psíquico, mas também identificar possíveis caminhos para a promoção da saúde mental dos docentes, destacou-se a importância de investigar as estratégias de resistência e enfrentamento adotadas pelos professores diante do adoecimento psíquico produzido no contexto educacional.

No plano empírico desta pesquisa, a escuta de cinco docentes da rede pública estadual, seguida da análise de conteúdo (Bardin), permitiu organizar os resultados em eixos que abrangem: as condições de trabalho e o ambiente escolar;

o adoecimento psíquico; as pressões institucionais vinculadas ao controle por métricas; o uso de tecnologias na educação; o perfil e a realidade dos alunos; o descompasso entre políticas públicas e a vivência escolar; e as formas de resistência acionadas no cotidiano.

Por fim, cabe uma provocação a partir do texto de Orwell (2021):

Em cada andar, diante da porta do elevador, o cartaz com o rosto enorme o observava da parede. Era uma dessas figuras ilustradas de modo a que os seus olhos nos acompanhem por toda parte. O Grande Irmão está observando você, dizia a legenda. (p. 12)

Na contramão da onisciência do Grande Irmão, que se “corporifica” nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo pelo *Business Intelligence*, tocando, normatizando, adestrando e subjetivando os corpos e mentes de gestores, docentes e discentes, esta pesquisa se propõe a investigar possibilidades de construção de estéticas existenciais autênticas e efetivamente comprometidas com a emancipação dos sujeitos e a qualidade das relações. À luz dos resultados obtidos, ela também aponta caminhos para essa construção e apresenta, como contribuição aplicada, o projeto de um grupo terapêutico enquanto tecnologia social capaz de sustentar práticas de cuidado e resistência no cotidiano escolar.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

THIAGO CONRADO JUSTO

**PRODUTO TÉCNICO:
TECENDO VÍNCULOS – VOZES EM REDE**

**SANTOS
2025**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

THIAGO CONRADO JUSTO

**PRODUTO TÉCNICO:
TECENDO VÍNCULOS – VOZES EM REDE**

Produto Técnico (Tecnologia Social) apresentado à Banca Examinadora da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Thalita Lacerda Nobre.

**SANTOS
2025**

INTRODUÇÃO

O produto técnico *Tecendo Vínculos – Vozes em Rede* apresenta a proposta de um grupo terapêutico aberto voltado a professores da rede estadual, concebido como tecnologia social. Seu foco é simples e objetivo: criar um espaço confiável de fala e escuta entre pares, capaz de reduzir a solidão, fortalecer vínculos e sustentar formas cotidianas de cuidado no trabalho docente. Trata-se de um dispositivo pensado para caber na rotina escolar, sem fórmulas rígidas, e que se organiza a partir do que o próprio coletivo traz.

A fundamentação que sustenta o projeto parte do reconhecimento de que o adoecimento psíquico docente não é um problema individual, mas atravessa a categoria, alimentado por lógicas de controle, vigilância e responsabilização que restringem a autonomia e ampliam o sofrimento. Nessa chave, interessa menos prescrever condutas e mais oferecer condições para que os professores elaborem coletivamente suas experiências, produzindo sentido e apoio entre pares.

Metodologicamente, o projeto foi construído como tecnologia social participativa, flexível e situada, sem a pretensão de entregar um manual fechado. O percurso articula três movimentos: (i) um levantamento teórico que discute o adoecimento em sua dimensão coletiva e os limites das respostas institucionais; (ii) uma análise empírica com narrativas de professores da rede; e (iii) a proposição aplicada do grupo terapêutico aberto como espaço acessível e replicável de cuidado e vínculo.

No plano operativo, a proposta organiza algumas diretrizes: encontros abertos (cada qual com começo, meio e fim) e condução por psicólogo(a) facilitador(a). Também estabelece parâmetros de funcionamento que preservam a viabilidade no cotidiano escolar, com duração aproximada de 50 minutos, frequência quinzenal e um grupo que, em regra, transita entre 10 e 20 participantes. Esses números podem ser ajustados, desde que se garanta a circulação da palavra e o reconhecimento de cada voz. A abertura permite a chegada de novos integrantes sem depender da presença contínua dos anteriores.

Para dar materialidade à prática sem engessá-la, são apresentados encontros-modelo que funcionam como referências: configuram modos possíveis de iniciar a conversa (por meio de disparadores, tais como texto breve, imagem, música, vídeo ou dinâmica), sustentar a partilha e dar contorno ao vivido, sempre

preservando o pacto ético e a centralidade da palavra entre pares. São sugestões que podem ser usadas isoladamente, combinadas ou recriadas conforme a realidade da escola.

O desenho inclui ainda papéis definidos sem hierarquia rígida: ao(à) psicólogo(a) cabe sustentar a escuta, manejar tempos e zelar pelo sigilo; aos professores, coproduzir o espaço com suas vivências e estratégias, de modo que a experiência se torne, a cada encontro, um tecido coletivo de reconhecimento e solidariedade. Esse arranjo rompe com intervenções verticalizadas e afirma a potência de cada voz.

Do ponto de vista da política pública, a proposta é aderente ao contexto da rede: o formato grupal e a periodicidade quinzenal favorecem o alcance com uso parcimonioso do tempo técnico, ampliando a relação custo-benefício sem abrir mão da qualidade da experiência. Além disso, ao ofertar um espaço regular de acolhimento e elaboração, o grupo tem potencial para reduzir episódios de afastamento relacionados ao sofrimento psíquico, ao fortalecer vínculos, prevenir crises e ampliar repertórios de enfrentamento, efeitos esperados de iniciativas de cuidado entre pares que combinam acessibilidade, continuidade e sistematização.

Por fim, a intenção é que este produto funcione como referência replicável e como fundamento para sua incorporação às políticas públicas da rede. As diretrizes foram concebidas para serem suficientemente nítidas a ponto de orientar a prática e, ao mesmo tempo, abertas o bastante para que professores e psicólogos possam adaptá-las ao território. O compromisso com registros não identificados e devolutivos ao coletivo fecha o circuito: aprende-se na experiência, aperfeiçoa-se em ciclos sucessivos e compartilha-se o que se mostra efetivo, de modo que outras escolas possam se beneficiar.

A – DOCÊNCIA E ADOECIMENTO PSÍQUICO: ENTRE O CONTROLE E O CUIDADO

O adoecimento psíquico dos professores tem se tornado um fenômeno cada vez mais visível na rede pública do Estado de São Paulo. Longe de se restringir a casos isolados, essa realidade expressa um quadro coletivo, marcado por condições de trabalho que fragilizam vínculos e corroem o sentido da atividade docente. Não se trata apenas de números de afastamentos ou diagnósticos médicos, mas de compreender como a própria organização escolar contribui para a intensificação do sofrimento, produzindo um terreno em que a docência, em vez de ser fonte de realização, se torna espaço de desgaste.

Sob a lente foucaultiana, a escola se configura como uma instituição atravessada por dispositivos disciplinares. O controle dos tempos e dos corpos, a vigilância permanente e a normalização das condutas criam um ambiente em que a autonomia docente é sistematicamente reduzida. A lógica contemporânea da gestão por métricas e indicadores intensifica esse processo, na medida em que cada ação do professor é passível de registro, comparação e julgamento. O que aparece como instrumento de eficiência traduz-se, na prática, em formas sutis de coerção que ampliam a sensação de exposição e desamparo. Segundo Veiga-Neto (2008):

Se o panoptismo – na medida que o panóptico é capaz de realizar uma vigilância hierárquica, individualizante, microfísica e contínua – tornou-se a grande máquina arquitetural de disciplinamento, na modernidade, podemos, simetricamente, pensar o banco de dados como a grande máquina arquitetural de controle no pós-moderno (p. 52).

Esse quadro tem efeitos diretos sobre a subjetividade. A docência exige investimento afetivo, criatividade e engajamento emocional, mas, quando o trabalho é permanentemente vigiado e regulado, o professor passa a viver a contradição entre o prescrito e o real. Como observam Dejours, Dessors e Desrioux (1993), “[...] parece que o conflito que opõe o desejo do trabalhador à realidade do trabalho, coloca face a face seu projeto espontâneo e a organização do trabalho que limita a realização desse projeto e prescreve um modo operatório preciso” (p. 104). Aí está o núcleo do sofrimento: o que se pede não coincide com o que é possível realizar. As estratégias de enfrentamento – reorganizar prioridades, simplificar tarefas, buscar refúgio em pequenos gestos de resistência –

aliviam por um tempo, mas não impedem que a pressão se acumule e se transforme em adoecimento.

A solidão docente emerge, nesse contexto, como uma das experiências mais marcantes. De acordo com Aimi e Monteiro (2022), que realizaram uma pesquisa narrativa acerca do processo de produção de sentidos e significados sobre as experiências docentes, “a solidão foi um dos sentimentos que mais apareceu nas narrativas dos professores” (p. 514). Isto quer dizer que, embora o professor atue em meio a alunos e colegas, há uma sensação recorrente de isolamento. As demandas são tantas e tão fragmentadas que o espaço para partilha se reduz drasticamente. Muitas vezes, falar do próprio sofrimento é visto como sinal de fraqueza, reforçando a tendência ao silêncio. Esse silêncio, por sua vez, potencializa o desgaste emocional, pois retira do professor a possibilidade de elaborar coletivamente as dificuldades que enfrenta.

Ao mesmo tempo, a precarização dos vínculos de trabalho, com contratações temporárias, instabilidade e pressão por resultados, intensifica a vulnerabilidade subjetiva. O professor passa a se sentir substituível e descartável, o que reforça a lógica da competição e dificulta a construção de solidariedades. O trabalho, que poderia ser fonte de reconhecimento e prazer, se converte em espaço de ameaça constante. O resultado é um ciclo de desânimo, exaustão e, em muitos casos, afastamentos prolongados por questões de saúde mental. Sobre esse processo, Dejours (2012) aponta que “para tornar-se hábil (no trabalho) é preciso fazer-se habitar pela experiência do real e do fracasso, experienciar o sofrimento até não poder dormir à noite, até envenenar as relações no espaço doméstico, até sonhar com essa experiência” (p. 364).

É nesse ponto que se torna importante reconhecer que o sofrimento não é apenas individual, mas atravessa a categoria profissional. A docência, organizada sob a lógica da vigilância e da responsabilização individual, cria condições que ultrapassam as forças de cada professor isoladamente. Não se trata, portanto, de fragilidade pessoal, mas de um processo coletivo, que exige respostas coletivas.

A pesquisa que originou o presente produto técnico, realizada com professores da rede estadual, confirmou esse diagnóstico. As narrativas revelaram a sobrecarga de tarefas, o descompasso entre políticas educacionais e realidade escolar, e a sensação constante de isolamento. Ao mesmo tempo, mostraram pequenas iniciativas de resistência e cuidado, como o apoio entre colegas e a

busca de metodologias criativas. Esses dados reforçam a necessidade de espaços institucionais que acolham o sofrimento e possibilitem a reconstrução de vínculos.

O que se revela, portanto, é que a docência, ao mesmo tempo em que forma sujeitos, vem sendo produzida por condições que negam ao professor a experiência de ser reconhecido em sua humanidade. Esse paradoxo evidencia a necessidade de repensar as formas de organização e de cuidado no espaço escolar, sob pena de que o sofrimento seja naturalizado como parte inevitável da profissão.

B – O ATUAL CENÁRIO DO CUIDADO EM SAÚDE MENTAL PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Na rede estadual de São Paulo, existem dois serviços que, de modos diferentes, dialogam com a saúde mental. O primeiro é o teleatendimento criado pelo IAMSPE, que oferece consultas psicológicas e psiquiátricas a servidores e seus dependentes, a partir dos 14 anos de idade. O programa foi apresentado como avanço, já que promete alcançar mais de um milhão de pessoas e facilita o acesso, eliminando barreiras geográficas e de deslocamento.

O Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE) lança o maior plano de teleatendimento em saúde mental da América Latina, beneficiando mais de um milhão de servidores estaduais e agregados. Com o novo recurso de atendimento de saúde mental, o Governo do Estado de São Paulo sai na frente como primeira instituição pública do país ao se adequar à Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1), do Ministério do Trabalho e do Emprego (TME), do Governo Federal (AGÊNCIA SP, 2025).

Apesar do alcance anunciado, há uma restrição decisiva: o IAMSPE é destinado apenas a servidores efetivos. De acordo com o Decreto-lei nº 257:

Artigo 3º – Consideram-se contribuintes do IAMSPE: (NR)
I – os funcionários e servidores públicos, estaduais, inclusive os inativos, do Poder Executivo e suas autarquias, Legislativo e Judiciário, e do Tribunal de Contas do Estado excetuando-se os que tenham regime previdenciário próprio e os membros da Magistratura e do Ministério Público; (NR)
[...] (SÃO PAULO, 1970).

Professores contratados em caráter temporário, os chamados “categoria O”, não têm direito ao serviço. Esse grupo, no entanto, corresponde a mais da metade do magistério paulista: o Censo Escolar de 2023 mostrou que 57% dos docentes da rede não são concursados. São justamente os mais expostos à instabilidade e à sobrecarga que permanecem fora da cobertura de um recurso que poderia lhes oferecer algum suporte.

A rede estadual de ensino de São Paulo é composta, em sua maioria, por professores temporários, não concursados. De acordo com o Censo Escolar 2023, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) nesta quinta-feira (22), eles representam 57,1% dos docentes do estado (TV GLOBO; G1 SP, 2024).

O segundo serviço é o programa de psicólogos nas escolas, implementado dentro do Conviva-SP. Cumprindo o disposto em lei federal, ele introduziu profissionais de psicologia no cotidiano escolar com a tarefa de apoiar a convivência, acolher situações emergenciais, mediar conflitos e desenvolver competências socioemocionais em alunos. A presença de psicólogos representa um avanço inegável, mas o desenho do programa também mostra limites.

Em conformidade com a Lei Federal no 13.935/2019, que estabelece a presença de serviços de psicologia nas redes públicas de Educação Básica, o programa foi lançado em agosto de 2023, alocando inicialmente 550 psicólogos. Esses profissionais desempenham papel crucial na mediação de conflitos e na promoção de um ambiente escolar psicologicamente seguro e acolhedor (EFAPE, s.d.).

Um único psicólogo pode ser responsável por várias escolas. Essa sobrecarga reduz sua atuação a visitas periódicas, muitas vezes restritas a casos urgentes. De acordo com Elnour (2025), “o programa tem enfrentado limitações. Na prática, um único psicólogo pode ser responsável por até oito unidades, o equivalente a cerca de 5 mil estudantes, o que deixa muitos alunos sem acesso ao atendimento” (n.p.). Como consequência, o trabalho preventivo e de acompanhamento contínuo acaba inviabilizado. A distância entre a proposta inicial e a execução concreta se revela na dificuldade de construir vínculos duradouros com a comunidade escolar.

Para os professores, essa limitação se traduz em ausência quase total de atendimento. Embora, em tese, pudessem buscar acolhimento, os psicólogos são orientados a priorizar os alunos e não dispõem de tempo ou condições para ampliar o foco. Assim, o docente segue sem espaços institucionais de escuta, mesmo quando há um profissional de psicologia formalmente vinculado à escola.

A atuação dos psicólogos nas escolas tem foco na psicologia escolar, que, em colaboração estreita com professores, professores-orientadores de convivência, diretores escolares e outros profissionais da educação, desenvolvem estratégias para promover o bem-estar socioemocional dos alunos e fortalecer as relações interpessoais nas escolas, podendo, em casos emergenciais, realizar o acolhimento individual dos estudantes e dos profissionais da unidade (EFAPE, s.d.).

O contraste entre as duas iniciativas é significativo. De um lado, um serviço de teleatendimento amplo, mas que exclui a maioria dos professores por causa do vínculo empregatício. De outro, psicólogos presentes nas escolas, mas sobrecarregados e com atribuições voltadas quase exclusivamente aos

estudantes. São políticas que respondem a necessidades pontuais, mas não constituem um projeto sólido de cuidado voltado à categoria docente.

As consequências são claras. O sofrimento psíquico dos professores, já evidenciado na pesquisa que ensejou a elaboração do presente projeto, continua sem resposta institucional adequada. As medidas disponíveis são parciais e não alcançam o conjunto da categoria, o que reforça a sensação de desamparo. O professor, pressionado pelo cotidiano de trabalho, vê-se sem acesso a espaços que permitam elaborar sua experiência e buscar apoio.

Essa ausência de políticas consistentes evidencia que, quando se trata da saúde mental dos professores, o que existe são ações fragmentadas que não tocam o cerne do problema. O cuidado permanece restrito, episódico e periférico, quando deveria ser entendido como parte central da própria política educacional. Reconhecer essa contradição é passo indispensável para abrir caminhos que aproximem o cuidado da realidade escolar e devolvam ao professor a condição de sujeito de direitos.

C – GRUPO TERAPÊUTICO ABERTO: UMA PROPOSTA DE TECNOLOGIA SOCIAL PARA O CUIDADO DOCENTE

O produto técnico consiste na construção de um projeto de grupo terapêutico aberto, considerando-o como uma tecnologia social. A designação “aberto” foi escolhida porque cada encontro é pensado de forma independente, com começo, meio e fim, o que permite acolher novos participantes a qualquer momento sem comprometer a dinâmica. Além disso, o formato também dialoga com a possível rotatividade de docentes na rede estadual, o que torna fundamental que cada encontro mantenha abertura para novos participantes, sem depender da presença contínua dos anteriores. Dessa forma, o grupo mantém-se acessível e inclusivo, respeitando as condições concretas do trabalho docente. Por isso, o projeto foi nomeado *Tecendo Vínculos – Vozes em Rede*, expressão que enfatiza dois movimentos fundamentais: o de costurar relações de solidariedade entre professores e o de valorizar a pluralidade de vozes que emergem quando esses sujeitos têm espaço de fala e escuta no coletivo.

[...] a tecnologia social implica a construção de soluções de modo coletivo pelos que irão se beneficiar dessas soluções e que atuam com autonomia, ou seja, não são apenas usuários de soluções importadas ou produzidas por equipes especialistas, a exemplo de muitas propostas das diferentes correntes da tecnologia apropriada (RODRIGUES; BARBIERI, 2008, p. 1075).

Nesse sentido, os professores não são meros receptores de um modelo externo, mas sujeitos que participam ativamente da construção do espaço de cuidado, trazendo suas demandas, narrativas e formas próprias de resistência.

Essa concepção destaca que uma tecnologia social deve ter como parâmetros a necessidade de atender demandas sociais concretas, envolver a população no processo decisório de maneira democrática, promover sua participação, apropriação e aprendizado, além de buscar a sustentabilidade econômica, social e ambiental das iniciativas. Ainda, enfatiza-se a importância da sistematização do conhecimento e da ampliação de escala das ações, gerando aprendizagem que possa servir de referência para novas experiências. Em outras palavras, a tecnologia social “compreende produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem

efetivas soluções de transformação social” (RODRIGUES; BARBIERI, 2008, p. 1070).

No que se refere à adoção de grupo terapêutico, dentre outras possibilidades de tecnologias sociais, compreende-se que “a interação do grupo fomenta esperança e otimismo, permitindo aos participantes a percepção de que não são os únicos a vivenciarem certos problemas” (SOUSA *et al*, 2020, p. 2). Esse aspecto é particularmente relevante para professores, que muitas vezes vivenciam sua dor em silêncio, acreditando serem casos isolados. O grupo, ao contrário, evidencia que o sofrimento é compartilhado e que a solidariedade entre pares pode transformar a experiência.

Os processos grupais, ao proporcionarem um meio de acolhimento e compartilhamento de experiências, desempenham um papel crucial na construção de significados diante do vazio e do empobrecimento gerados pela exclusão e pelo assujeitamento. De acordo com Sousa *et al* (2020) “a troca de informações, a liberdade para a expressão de emoções reprimidas ou bloqueadas, bem como o desenvolvimento da habilidade de se relacionar também produzem intenso bem-estar aos que participam dessa modalidade de cuidado” (p. 2). Dessa forma, cada encontro, ao se organizar de forma aberta, reforça a ideia de que sempre haverá espaço para novos vínculos e novas falas, sem exigir linearidade ou continuidade rígida.

Tendo isso em vista, o produto técnico em questão contribuiria para a coletividade na medida em que, ao ser implementado, proporcionaria um espaço seguro e acolhedor para os professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Por meio de encontros regulares, os docentes teriam a oportunidade de compartilhar suas experiências, dificuldades e estratégias de enfrentamento em relação ao sofrimento no ambiente escolar. Este espaço de diálogo e troca busca reduzir o isolamento e a sensação de desamparo enfrentados pelos professores, promovendo, assim, um senso de pertencimento e solidariedade entre os educadores. Até porque, segundo D’Agostini (2019), “apesar do professor passar boa parte do seu tempo em sala de aula cercado de alunos e com a rotina bastante agitada, a solidão na profissão é um tema bastante comum entre os docentes brasileiros.” (n.p.)

Há que se considerar, também, que os professores são responsáveis pela formação de indivíduos e, conseqüentemente, pela construção de uma sociedade

mais justa e igualitária. No entanto, o adoecimento dos profissionais do magistério pode comprometer diretamente a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Por isso, o cuidado com os docentes não pode ser tratado como algo secundário, mas como parte integrante do direito à educação de qualidade.

Nesse ínterim, a execução do projeto capacitaria os professores com ferramentas emocionais e sociais para lidar de forma mais saudável com as demandas da profissão. Ao fornecer recursos e estratégias para o manejo do estresse e das pressões do cotidiano escolar, pode-se promover o bem-estar emocional e a saúde mental dos docentes, contribuindo para uma maior qualidade de vida no trabalho. Mais do que oferecer alívio imediato, o grupo propõe uma forma de resistência coletiva frente ao sofrimento, resgatando a potência da fala e da escuta.

Por fim, a implementação da tecnologia social ora proposta estimularia reflexões coletivas sobre as dinâmicas de poder, controle e normatização presentes nas escolas públicas. Por meio dessas reflexões, possibilita-se a promoção de uma compreensão mais profunda das estruturas que influenciam o ambiente escolar e, assim, identificar possíveis oportunidades de mudança. O grupo terapêutico aberto, ao articular cuidado e crítica, busca não apenas reduzir o sofrimento, mas também abrir caminho para práticas escolares mais humanas e inclusivas.

D – OBJETIVOS

D.1 – Objetivo Geral

Apresentar uma proposta de grupo terapêutico aberto, concebido como tecnologia social, voltado a professores da rede estadual de São Paulo, com a finalidade de oferecer diretrizes para a criação de espaços coletivos de cuidado, escuta e fortalecimento de vínculos, contribuindo para a promoção da saúde mental docente.

D.2 – Objetivos Específicos

- Apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a proposta de um grupo terapêutico aberto como tecnologia social voltada a professores;
- Propor um modelo inicial de cinco encontros, a título de referência, sem caráter prescritivo, mas como sugestão que pode inspirar adaptações em diferentes contextos escolares;
- Indicar princípios norteadores que garantam a flexibilidade, a participação ativa e a construção coletiva do grupo, de modo que os docentes não sejam apenas usuários, mas também autores da experiência;
- Estimular a criação de espaços de fala e escuta que favoreçam a partilha de experiências e a redução do isolamento docente;
- Favorecer a construção de vínculos de solidariedade e apoio mútuo, fortalecendo o senso de pertencimento entre professores;
- Oferecer subsídios para replicação do projeto em diferentes escolas da rede estadual, respeitando as particularidades locais e a autonomia dos participantes.

E – METODOLOGIA

A metodologia adotada para a elaboração deste projeto fundamenta-se na compreensão de que uma tecnologia social deve ser construída de modo participativo, flexível e situado. Nesse sentido, o percurso metodológico não se limita a prescrever um modelo acabado de grupo terapêutico, mas procura oferecer diretrizes e princípios que favoreçam a criação de um espaço coletivo de escuta e cuidado, passível de ser apropriado e ressignificado pelos professores e psicólogos que dele participarem.

A construção do projeto se orientou por três eixos: o levantamento teórico, que discutiu o adoecimento docente em sua dimensão coletiva, marcada pela tensão entre prescrição e realidade, pelo controle, pela solidão da profissão e pelos limites das políticas públicas de saúde mental; a análise empírica, que reuniu narrativas de professores da rede estadual confirmando esse quadro e revelando estratégias de resistência; e, por fim, a proposição aplicada, que resultou na elaboração de um grupo terapêutico aberto como espaço acessível e replicável de cuidado e vínculo.

No plano operativo, a metodologia não prevê uma sequência rígida de atividades, mas a proposição de um desenho inicial composto por cinco encontros-modelo. Esses encontros funcionam como referências, capazes de inspirar práticas, mas não como imposições fechadas. A abertura é fundamental para que o grupo se configure a partir das demandas concretas que emergem na experiência, e para que professores e psicólogos possam adaptar o percurso conforme a realidade local. Assim, o projeto mantém a tensão produtiva entre sistematização e flexibilidade, necessária para que se sustente como tecnologia social.

Por fim, a metodologia contempla a sistematização da experiência como elemento essencial. O registro das práticas, das falas e dos aprendizados possibilita tanto a avaliação e o aprimoramento do grupo quanto sua replicação em outros contextos escolares. Dessa forma, o projeto não apenas sugere um caminho para o cuidado docente, mas também cria condições para que esse caminho seja ampliado, revisitado e transformado, conforme a realidade de cada comunidade escolar.

F – ATIVIDADES

F.1 – Apresentação

O presente produto técnico propõe um grupo terapêutico aberto voltado a professores da rede estadual, concebido como tecnologia social e orientado por princípios de escuta, vínculo e corresponsabilidade. “Aberto” significa que cada encontro se completa em si, permitindo a entrada de novos participantes sem depender da continuidade dos anteriores; trata-se de ampliar acesso e preservar a qualidade da experiência coletiva sem engessar a prática. Em lugar de um manual rígido, o projeto oferece diretrizes flexíveis e referências de encontros-modelo, a serem apropriadas por professores e psicólogos conforme a realidade de cada escola. O foco é criar um espaço confiável de fala e escuta entre pares, capaz de reduzir a solidão, fortalecer vínculos e sustentar formas cotidianas de cuidado no trabalho docente.

F.2 – Papéis e responsabilidades

O psicólogo ou psicóloga assume a função de facilitador(a) do grupo. Sua tarefa não é a de conduzir rigidamente, mas de sustentar o espaço de escuta e garantir que a circulação de falas aconteça de forma segura e respeitosa. Cabe a ele(a) propor disparadores, manejar os tempos, organizar a dinâmica e, sobretudo, zelar pelo sigilo coletivo. Ao mesmo tempo em que dá contorno à experiência, sua presença assegura que o grupo não se desvie do propósito terapêutico, mantendo-se como um espaço de cuidado acessível e confiável.

Os professores, por sua vez, não ocupam o lugar de destinatários passivos. Ao contrário, são coprodutores do espaço, trazendo suas vivências, afetos e estratégias de enfrentamento, que passam a compor o tecido coletivo do grupo. A cada encontro, as narrativas dos docentes alimentam a construção do sentido comum e permitem que o grupo se configure como lugar de reconhecimento e solidariedade. Esse arranjo rompe com a lógica verticalizada das intervenções

prontas, pois valoriza a potência de cada voz para transformar a experiência e sustentar vínculos entre pares.

F.3 – Parâmetros de funcionamento

Sugere-se que os encontros tenham duração aproximada de 50 minutos, tempo suficiente para favorecer a circulação da palavra e a construção de vínculos, sem se tornar exaustivo diante das exigências cotidianas da docência. Também se recomenda uma frequência quinzenal, de modo a equilibrar regularidade e viabilidade, assegurando continuidade ao grupo sem impor sobrecarga adicional à rotina escolar.

No que diz respeito ao número de participantes, propõe-se que o grupo seja formado por cerca de 10 a 20 docentes, faixa que tende a favorecer tanto a diversidade de vozes quanto a preservação de um clima de escuta atenta. Esse parâmetro, no entanto, não deve ser tomado como regra fixa: em contextos com menos professores disponíveis ou, ao contrário, com maior procura, a configuração pode ser ajustada, desde que se mantenha a possibilidade de fala e reconhecimento para cada integrante. Além disso, cada encontro é concebido como um ciclo completo, com começo, meio e fim, justamente para que a participação não dependa da presença contínua dos mesmos sujeitos, mantendo a proposta aberta e acessível.

F.4 – Princípios de condução

A condução do grupo terapêutico aberto se orienta por alguns princípios que funcionam como norteadores, mas não como prescrições rígidas. O primeiro deles é o da horizontalidade, que reconhece cada professor como sujeito de saber e de experiência. O papel do psicólogo não é o de interpretar ou corrigir falas, mas o de sustentar um espaço em que a palavra circule de forma livre e respeitosa.

Outro princípio fundamental é o da flexibilidade. Por se tratar de um grupo aberto, a dinâmica deve se ajustar às demandas que emergem em cada encontro. Não há sequência de temas preestabelecida: cada encontro se fecha em si mesmo,

a partir daquilo que foi compartilhado, sem necessidade de dar continuidade ao que foi discutido anteriormente. Essa flexibilidade preserva a autonomia dos participantes e garante que o grupo se mantenha vivo, construído na interação entre professores e facilitador.

O grupo também se ancora no princípio da confidencialidade, condição indispensável para que os professores possam confiar no espaço e se expressar sem medo de exposição. Desde o início, pactua-se um acordo coletivo de sigilo, de modo que as experiências relatadas permaneçam restritas ao grupo. Esse pacto ético protege os participantes e fortalece o sentido de pertencimento.

Por fim, a condução deve se apoiar no princípio da acolhida, entendida não apenas como receptividade inicial, mas como postura constante diante das narrativas que emergem. Escutar sem julgamento, reconhecer o sofrimento e valorizar as estratégias de resistência são atitudes que reafirmam o grupo como espaço de cuidado coletivo.

F.5 – Fluxo de cada encontro

Sugere-se que os encontros sejam organizados em um movimento cíclico, capaz de acolher os participantes no início, favorecer a circulação da palavra durante o desenvolvimento e possibilitar um fechamento que dê contorno à experiência. Essa organização serve apenas como referência, preservando a flexibilidade própria de um grupo aberto.

A abertura pode incluir uma breve acolhida do facilitador, retomando os combinados do grupo e, quando necessário, apresentando-os a novos integrantes. Esse momento inicial deve ser ágil e acolhedor, criando condições de confiança para que as falas circulem.

Em seguida, recomenda-se o uso de um disparador – um texto curto, uma imagem, uma música, um vídeo ou mesmo uma dinâmica – que sirva de ponto de partida para a conversa. O disparador não define o tema do encontro de forma rígida, mas abre um campo de sentidos a ser explorado coletivamente, permitindo que cada docente encontre ali uma ressonância com sua própria experiência.

O tempo central do encontro é destinado à roda de partilha, na qual os professores podem expor suas vivências, sentimentos e estratégias. O papel do

facilitador é sustentar a circulação da palavra, manejar os tempos e assegurar que diferentes vozes possam se manifestar.

O fechamento, por fim, pode ser feito de modo breve e simbólico: cada participante é convidado a compartilhar uma palavra, uma imagem ou uma frase curta que represente como sai do encontro. Essa prática ajuda a dar contorno à experiência, fortalecendo o sentido de unidade do grupo mesmo em sua abertura.

F.6 – Encontros-modelo

Como transformar princípios em prática sem convertê-los em manual? A seguir, serão apresentados cinco encontros-modelo que operam como figuras de referência para tornar visível o funcionamento do grupo terapêutico aberto. Não se trata de sequência obrigatória, nem de roteiro a ser seguido passo a passo: são configurações possíveis, cada uma com uma forma de iniciar a conversa, sustentar a partilha e dar contorno ao que foi vivido, que podem ser usadas isoladamente, combinadas entre si ou recriadas conforme o contexto da escola e o que o grupo trazer. O que importa é preservar o pacto ético e a centralidade da palavra entre pares, mantendo a flexibilidade que caracteriza uma tecnologia social construída por professores e psicólogos no encontro com a realidade.

Encontro-modelo 1: “Dividir o Peso”

Para abrir o trabalho com o grupo, sugere-se uma experiência simples que ajude a nomear o excesso que cada um carrega e a ideia de que ninguém precisa sustentar tudo sozinho. A dinâmica dos balões funciona bem: cada participante recebe uma bexiga e tenta mantê-la no ar; em seguida, outras bexigas vão sendo acrescentadas até que se torne impossível fazê-lo sem ajuda. O facilitador convida, então, a traduzir a cena em palavras: o que tem pesado no cotidiano escolar, o que se torna inviável quando se está só, o que muda quando o peso é compartilhado. A partir daí, a roda de conversa se organiza, valorizando a escuta e a circulação de falas, sem a obrigação de consenso ou fechamento de “tema”.

É importante retomar, no início, o pacto de confidencialidade e o combinado de respeito às falas, lembrando que o grupo é aberto e pode receber pessoas novas

a cada encontro. Quem chega é rapidamente acolhido: apresenta-se, diz de onde vem e, se quiser, escolhe uma palavra para nomear como está. Quem preferir apenas ouvir também é bem-vindo, haja vista que o silêncio também faz parte do trabalho. O papel do facilitador é sustentar o clima de confiança, manejar o tempo de fala e garantir que diferentes vozes encontrem lugar.

Algumas perguntas podem ajudar a aquecer a conversa, sem engessá-la: “o que hoje está mais difícil de sustentar?”, “o que muda quando alguém segura um pedaço do seu peso?”, “de que tipo de apoio você tem sentido falta?”. Ao final, cada pessoa escolhe uma palavra-síntese para dizer como sai do encontro; o facilitador realiza um registro breve e não identificável dos temas que emergiram e das estratégias coletivas nomeadas.

Encontro-modelo 2: “Quando a Escola nos Atravessa”

Sugere-se iniciar com a leitura compartilhada de *Pipoca*, de Rubem Alves, projetada ou em cópias simples, alternando vozes ou feita pelo facilitador. A imagem conversa diretamente com a docência: aquilo que nos endurece, aquilo que pede cuidado para não queimar, aquilo que pode virar outra coisa quando há presença, apoio e palavra. A crônica não vira “tema obrigatório”, ela funciona como disparador, abre um campo de sentidos para que cada um se reconheça sem precisar concordar com um único entendimento.

A roda se abre, então, para que os professores relacionem a leitura ao cotidiano escolar. Recomenda-se retomar, de modo sucinto, o pacto de confidencialidade e os combinados de convivência; quem chega pela primeira vez é acolhido com uma apresentação breve. O facilitador sustenta o clima, não interpreta nem corrige falas, apenas favorece a circulação de vozes e maneja o tempo para que diferentes experiências apareçam. Quem preferir apenas ouvir também compõe o trabalho, já que o silêncio, aqui, pode ser gesto de cuidado.

Para aquecer a conversa, algumas perguntas podem ser lançadas como quem abre janelas: o que, da crônica, encontrou sua vida na escola? Em que momentos você se percebe ainda “milho”, duro e sob pressão, e onde já enxerga “pipoca”, alguma passagem possível? Qual é o fogo do seu cotidiano e o que ajuda a não queimar? Se fizer sentido, o facilitador convida cada pessoa a anotar duas ou

três palavras que tenham surgido durante a fala: termos soltos que, juntos, desenham o mapa afetivo do grupo naquela tarde.

Para encerrar, cada participante escolhe uma palavra ou imagem que traduza como sai do encontro. Em seguida, o facilitador faz um registro sucinto, sem identificação pessoal, dos temas que emergiram e das estratégias coletivas nomeadas. Se o grupo desejar, pode-se combinar um gesto possível para a quinzena (algo pequeno, factível, definido por cada um), sempre como convite, nunca como obrigação.

Encontro-modelo 3: “Confiança e Rede”

Para trabalhar apoio, limites e cuidado entre pares, sugere-se a dinâmica “guia e cego”. Em duplas, uma pessoa conduz e a outra, de olhos vendados, é conduzida por um pequeno trajeto no próprio espaço do encontro (cadeiras afastadas, sem obstáculos). Quem preferir não usar venda participa apenas observando ou combinando sinais de condução com os olhos abertos, pois ninguém é obrigado a realizar nada que gere desconforto. O foco está menos no percurso e mais nas sensações: ceder o controle, confiar no outro, perceber o corpo, nomear inseguranças e apoios.

Em seguida, a roda se abre para que as experiências ganhem linguagem. Retomam-se, de modo breve, os combinados de convivência e o pacto de confidencialidade; quem chegou agora se apresenta e diz como deseja participar. O facilitador sustenta a circulação das falas sem interpretar ou hierarquizar relatos, cuidando do tempo para que diferentes vozes encontrem lugar. Se fizer sentido, a dupla pode falar brevemente sobre como foi conduzir e ser conduzido, e o que isso acende quando pensamos a escola.

Algumas perguntas podem aquecer a conversa, sempre como convite: em que momentos, na escola, você precisa de guia e o que torna isso possível? O que dificulta pedir ajuda? Em quais situações você se percebe guia de alguém, e como cuida de não ultrapassar o outro? Quais sinais (gestos, palavras, arranjos concretos) indicam que a rede está disponível? A ideia não é buscar consenso, mas cartografar experiências e recursos que já existem, ainda que discretamente, no cotidiano.

Para o desfecho, cada pessoa escolhe uma palavra ou pequena imagem que represente o que leva do encontro. O facilitador registra, de forma sucinta e sem

identificação, os temas que apareceram e as estratégias coletivas nomeadas. Se o grupo desejar, pode-se deixar um cartão de dupla face para cada participante escrever, de um lado, “posso oferecer...”, e do outro, “preciso de...”. Esses cartões ficam com cada participante e funcionam como lembrete íntimo de rede e cuidado na quinzena.

Encontro-modelo 4: “Fios que Sustentam”

Para trabalhar pertencimento e apoio entre pares, pode-se iniciar com a rede de barbante. O facilitador convida alguém a dizer o nome e a mencionar um apoio concreto que tem encontrado na escola (pessoa, gesto, prática). Em seguida, essa pessoa segura a ponta do fio e lança o rolo a outra, que repete o movimento; aos poucos, forma-se uma malha visível. O objetivo não é “performar união”, mas tornar palpável que existem pontos de sustentação, ainda que distribuídos de modo desigual. Se o grupo estiver numeroso, é possível montar duas teias simultâneas; se for pequeno, a rede se faz do mesmo jeito, sem pressa.

Com a rede formada, o grupo observa o que aparece: onde há tensão, onde o fio sobra, quem fica no limite, que apoios se repetem. O barbante, nesse momento, funciona como metáfora útil para falar de vínculos sem cair em abstrações: o que nos mantém de pé não é um grande gesto isolado, mas muitos fios pequenos. O facilitador ajuda a nomear sem interpretar ou corrigir falas; acolhe quem chegou pela primeira vez, faz uma retomada breve do pacto de confidencialidade e cuida para que diferentes vozes circulem. Quem preferir apenas observar participa do mesmo jeito, pois o silêncio também compõe o trabalho.

Algumas perguntas podem aquecer a conversa, sempre como convite: quais são hoje os seus três pontos de apoio? O que tem faltado nessa rede? O que depende da gestão e o que podemos tecer entre nós? Que gesto pequeno e possível você se autoriza a experimentar nas próximas semanas (por exemplo, um pedido de ajuda objetivo, uma pausa combinada, um encontro rápido com um par)? Se fizer sentido, os participantes podem marcar um nó em seu trecho do barbante ao nomear um apoio, apenas como recurso visual para pensar a distribuição da rede.

Para encerrar, cada pessoa registra, em um cartão pequeno, dois lados: “carrego comigo” (um fio que reconheço na minha rede) e “posso oferecer” (um fio

que me disponho a tecer). O cartão fica com o participante e funciona como lembrete íntimo do que o encontro acendeu. O facilitador faz um registro sucinto, sem identificação pessoal, dos temas e estratégias coletivas que emergiram.

Encontro-modelo 5: “Ritmo e Respiro”

A proposta é começar ouvindo, por alguns minutos, a música *Paciência*, de Lenine. A canção abre um campo de sentidos em torno de pressa, excesso e necessidade de respiro, temas que atravessam o trabalho docente. Depois da escuta, um breve silêncio ajuda a decantar o que a música acendeu: onde o ritmo da escola acelera além do possível, onde o corpo pede pausa, que gestos simples devolvem cadência ao cotidiano. A música aqui não vira tema obrigatório; funciona como disparador para que cada um se reconheça na própria experiência, sem a obrigação de consenso.

Na roda, retoma-se de forma enxuta o pacto de confidencialidade e os combinados de convivência; quem chegou agora é acolhido com apresentação breve. O facilitador sustenta a circulação de falas, cuida do tempo e evita interpretações ou correções, tendo em vista que o foco é escutar o que emerge e dar lugar às diferenças. Quem preferir apenas ouvir compõe o encontro do mesmo modo: silêncio também é gesto de cuidado.

Algumas perguntas podem aquecer a conversa, sempre como convite: em que momentos a escola te acelera para além do que é possível? Que sinais o seu corpo tem emitido e como você tem respondido a eles? O que pode ser desacelerado sem culpa? Que micro-pausas cabem na vida real (um pequeno intervalo entre aulas, um pedido objetivo de ajuda, uma reorganização mínima de tarefas)? O que depende da rede para acontecer, e o que você pode inaugurar por conta própria?

Para fechar, cada participante escolhe um traço concreto que deseja levar para as próximas semanas (uma pequena pausa, um pedido de apoio, um limite dito com clareza) e o enuncia em uma linha. O facilitador realiza um registro curto e não identificável dos temas e estratégias que apareceram. Se o grupo desejar, pode-se montar, numa cartolina ou folha grande, um “mapa de respiros” coletivo (anônimo), que ficará guardado para ser revisitado quando fizer sentido.

F.7 – Materiais e ambientação

A preparação antecede o encontro. Recomenda-se organizar, com antecedência, os insumos de apoio (disparadores, folhas para anotações, suportes visuais simples) e deixá-los discretamente disponíveis, de modo que o grupo não se transforme em uma “atividade” excessivamente roteirizada. Vale fazer um rápido teste do espaço antes do início (posição das cadeiras, circulação, acústica) e alinhar com a gestão escolar um aviso de encontro em andamento para evitar interrupções. Caso algum recurso dependa de tecnologia (projeção/áudio), convém verificar o funcionamento e ter alternativa sem mediação tecnológica, preservando a fluidez do encontro. O registro do facilitador deve estar previsto (material e formato) para que seja breve e não identificável, alinhado ao que foi pactuado com o grupo.

Quanto ao ambiente, prioriza-se um espaço reservado e silencioso, com cadeiras em círculo, sem mesa central e sem elementos que remetam a avaliação, controle ou vigilância (por exemplo, câmeras ativas). A disposição em círculo reduz hierarquias e favorece o olhar entre pares; iluminação confortável, ventilação/temperatura adequadas e acessibilidade (entrada, cadeiras, circulação) são condições mínimas. Recomenda-se sinalizar celulares no silencioso, garantir privacidade de portas e janelas e manter visíveis, em linguagem simples, os pactos de convivência e sigilo reafirmados no início. Pequenos cuidados de *layout*, tais como espaço para movimentos, trajeto livre e seguro e assentos extras para novos participantes, ajudam a acolher quem chega e a sustentar um clima de confiança, sem transformar o encontro em prática padronizada.

F.8 – Sigilo e pactos de convivência

No início de cada encontro, o grupo reafirma um pacto coletivo de convivência. Esse momento não é mera formalidade, mas condição essencial para que o espaço se mantenha confiável e acolhedor. O pacto envolve a escuta respeitosa, o reconhecimento da fala do outro e, sobretudo, o compromisso ético de confidencialidade: tudo o que é compartilhado no grupo deve permanecer no grupo.

A reiteração desse combinado em todos os encontros é indispensável porque o caráter aberto do projeto possibilita a entrada de novos participantes a qualquer

momento. Dessa forma, todos permanecem alinhados quanto às responsabilidades coletivas, e nenhum docente se sente exposto ou inseguro ao compartilhar suas experiências. Ao renovar o pacto, o grupo fortalece sua coesão e cria uma atmosfera de confiança mútua, indispensável para que a partilha aconteça de maneira autêntica e transformadora.

F.9 – Registros e sistematização

Cada encontro conta com um registro breve realizado pelo psicólogo facilitador. Esse registro não traz identificação pessoal, mas se concentra nos temas emergentes, nas estratégias coletivas construídas e nos movimentos de partilha que se mostraram significativos. A sistematização tem dupla função: de um lado, permite acompanhar o percurso do grupo e identificar padrões ou necessidades recorrentes; de outro, gera insumos para que a experiência possa ser replicada em outros contextos, sem perder sua flexibilidade.

Mais do que uma formalidade, o registro funciona como instrumento de memória coletiva. Ele não pretende traduzir cada fala individual, mas captar a riqueza dos sentidos que surgem na convivência. Ao ser sistematizado, esse material contribui para a construção de um conhecimento vivo sobre as condições do trabalho docente e as formas de resistência que emergem quando os professores têm acesso a espaços de escuta e cuidado.

F.10 – Avaliação formativa

A avaliação do grupo não se pauta em resultados numéricos ou indicadores de desempenho, mas em uma perspectiva formativa, acompanhando continuamente os processos vividos. O foco está em perceber como os professores se apropriam do espaço, quais sentidos emergem da partilha e de que modo o grupo se torna lugar de acolhimento e vínculo. Essa avaliação é construída no próprio movimento dos encontros, por meio das narrativas, dos gestos de solidariedade e da circulação da palavra, que indicam a vitalidade do processo.

O facilitador, ao registrar os temas recorrentes e as estratégias coletivas que se fortalecem, também contribui para esse acompanhamento, produzindo elementos que permitem compreender o alcance da proposta. Mais do que medir impacto imediato, trata-se de captar transformações sutis, como a ampliação da confiança, a redução da sensação de isolamento e o fortalecimento de redes de apoio entre docentes. Esse olhar processual sustenta a coerência da proposta como tecnologia social, pois valoriza a aprendizagem coletiva e a construção contínua de significados.

F.11 – Nota ética e limites do dispositivo

O grupo terapêutico aberto é um espaço coletivo de escuta e cuidado entre pares, sustentado por um(a) psicólogo(a) facilitador(a). Sua finalidade é favorecer a circulação da palavra, a produção de sentido sobre a experiência docente e o fortalecimento de vínculos. Não se trata de atendimento psicoterápico individual, nem de serviço de urgência, triagem diagnóstica ou avaliação psicológica.

O que se fala no grupo permanece no grupo. Não há gravações, nem elaboração de prontuários ou laudos. Quando realizado, o registro do facilitador é breve, temático e não identificável, destinado à memória coletiva e à avaliação formativa. A participação é voluntária: cada pessoa tem o direito de entrar, sair, falar ou apenas ouvir, sem justificativas. Evita-se a exposição de terceiros; privilegia-se a fala em primeira pessoa e o respeito aos limites de cada um.

O grupo não é instância de gestão ou correção de conduta. Presença ou ausência não compõe avaliação de desempenho, e o conteúdo das falas não é repassado a chefias. A divulgação e o convite devem evitar rótulos estigmatizantes e ninguém é compelido a participar. O espaço não se confunde com canais formais de denúncia; quando houver necessidade institucional, encaminhamentos seguem os fluxos próprios da escola.

Em situações que sinalizem risco à vida ou à integridade (auto/heteroagressão, violência), o facilitador acolhe, preserva a confidencialidade na medida do possível e combina cuidados e encaminhamentos adequados fora do grupo, sem exposição pública do participante. O dispositivo não substitui

acompanhamento especializado; seu papel é não deixar o sofrimento ao silêncio e articular, com delicadeza, caminhos de cuidado.

Por fim, espera-se do(a) facilitador(a) o mesmo compromisso que sustenta o grupo: ética, presença e limites claros. Quando necessário, busca-se supervisão, para que o cuidado com os participantes caminhe junto do cuidado de quem cuida.

F.12 – Protocolo mínimo para manejo de risco

O grupo não é serviço de urgência nem triagem clínica. Ainda assim, pode acontecer de emergirem situações que pedem cuidado imediato. Nesses casos, adota-se um procedimento mínimo, simples e ético, pensado para proteger quem está em sofrimento sem expor ninguém. O protocolo é orientador e deve ser ajustado à realidade local; serve para organizar a resposta do facilitador quando o encontro se depara com sinais de risco.

Quando surgem verbalizações de autoagressão, ideação suicida, ameaça a terceiros, violência em curso ou desorganização psíquica importante, o facilitador evita a exposição pública e combina um acolhimento discreto.

Em espaço reservado, realiza-se uma checagem breve e respeitosa. Perguntas diretas (sobre pensamento de se ferir, existência de plano ou meios, disponibilidade de alguém de confiança e o que pode ajudar agora) permitem distinguir urgência de não urgência, identificar apoios e pactuar próximos passos. O combinado de sigilo continua valendo, com a ressalva ética explicitada ao grupo: na presença de risco iminente à vida ou à integridade, o dever de cuidado se sobrepõe ao sigilo.

Nos casos de risco iminente, aciona-se atendimento de emergência (conforme o fluxo da região), sem exposição pública do participante e comunicando à gestão apenas o indispensável para viabilizar o cuidado. Com consentimento, pode-se avisar uma pessoa de referência indicada pelo próprio docente. Em situações sem iminência, combinam-se encaminhamentos preferenciais na rede (atenção básica, ambulatório, CAPS), registram-se as orientações dadas e pactua-se um contato de acompanhamento no encontro seguinte, se a pessoa assim desejar. Sempre que houver articulação com a escola, evita-se detalhar conteúdos pessoais.

O registro do ocorrido é mínimo e não identificável: data, ocorrência de risco, ações tomadas e encaminhamentos. Não se transcrevem falas, não se anotam dados pessoais. Na reunião seguinte, o facilitador pode fazer uma devolutiva geral, sem detalhes, apenas para reafirmar que, quando há risco, o grupo prioriza a proteção e o cuidado, e que os pactos de confidencialidade seguem vigentes. Assim, o dispositivo se mantém fiel à sua função de não deixar o sofrimento ao silêncio, sem perder de vista ética, limites e segurança.

F.13 – Estratégia de divulgação e adesão

A divulgação precisa convidar sem constranger. O grupo não é um “tratamento” nem um espaço de avaliação; é um lugar de fala e escuta entre pares. Por isso, a comunicação deve evitar rótulos e garantir, desde o início, três chaves simples: voluntariedade, confidencialidade e acesso aberto. Recomenda-se alinhar com a gestão apenas o necessário (dia, horário, sala, aviso de encontro em andamento), preservando a autonomia do dispositivo e deixando claro que presença ou ausência não compõe avaliação de desempenho. O convite circula melhor quando nasce da própria escola: um breve anúncio na reunião pedagógica, um cartaz discreto em local de circulação e uma mensagem institucional curta nos canais internos costumam ser suficientes.

A linguagem do convite faz diferença. Em vez de prometer “soluções”, é mais honesto apresentar o que o grupo oferece: um encontro quinzenal de 50 minutos, aberto, com pactos de sigilo, onde professores podem compartilhar experiências e construir, juntos, pequenos gestos de cuidado. O texto pode ser direto, sem tecnicismos: “Espaço de conversa entre professores. Grupo aberto, com confidencialidade. Dura 50 minutos. Quem quiser, chega. Quem preferir, pode só ouvir.” Essa formulação reduz barreiras de entrada, evita o tom de campanha e dá segurança para quem ainda está testando o terreno.

A adesão cresce quando o acesso é facilitado. Vale observar janelas de horário que não colidam com aula, reservar um espaço silencioso e acessível e sinalizar a sala apenas com o necessário (“grupo em andamento”), sem menções a saúde mental na porta. Também ajuda a nomear, no próprio convite, a liberdade de circulação: pode chegar sem inscrição, pode sair a qualquer momento, pode

participar só ouvindo. Para quem chega pela primeira vez, uma acolhida breve no início (apresentação rápida, pactos de sigilo e explicação do caráter aberto) evita a sensação de estar “atrasado” em relação aos demais.

Por fim, a melhor estratégia de adesão costuma ser a que se constrói no boca a boca entre pares. A experiência de um encontro respeitoso vale mais do que qualquer peça de comunicação. Quando o espaço sustenta palavra, sigilo e cuidado, os próprios professores passam a convidar colegas, sem insistência, sem lista de presença, sem relatório. Esse é o gesto que interessa: que a divulgação não empurre ninguém para dentro, mas abra a porta para que cada um entre no seu tempo.

F.14 – Cuidado ao cuidador (facilitador)

Sustentar um espaço de escuta coletiva pede que o próprio facilitador também seja cuidado. Isso inclui reconhecer limites, nomear sobrecargas e ter um lugar seguro para elaborar o que o grupo convoca. Após cada encontro, o facilitador anota impressões técnicas (sem dados pessoais), identifica o que o afetou e o que precisa de ajuste. Quando necessário, busca supervisão, não para “corrigir” o grupo, mas para recolocar perguntas e cuidar de si. Cuidar de quem cuida não é luxo: é condição de qualidade do dispositivo.

A disponibilidade do facilitador é clara e protegida. O grupo não cria canal de atendimento 24 horas, nem vínculo individual de psicoterapia; a comunicação se restringe à organização dos encontros e a encaminhamentos combinados. Sinais de alerta do próprio condutor, tais como cansaço persistente, irritação, pressa, anestesia afetiva ou hiperidentificação com alguma fala, indicam a hora de reduzir velocidade, compartilhar a condução ou alternar encontros com outro profissional. O *setting* também cuida do cuidador: preparação prévia dos disparadores e do espaço, limites de tempo respeitados, pequenas pausas antes e depois da roda e a decisão de não levar o grupo para casa (higiene do sono, do corpo e da cabeça).

Na eventual implementação do programa, além de psicólogos para facilitação, recomenda-se a contratação de psicólogos supervisores, em função distinta e complementar. A supervisão tem caráter clínico-ético e não punitivo: foca na sustentação do *setting*, no manejo de impasses e riscos, e na preservação do

facilitador. Sugere-se oferta regular (encontros mensais, por exemplo), formato preferencialmente grupal com possibilidade de atendimentos individuais quando necessário, e registro sintético não identificável (temas, decisões técnicas, encaminhamentos). Como referência, pode-se trabalhar com uma proporção de um supervisor para um conjunto reduzido de facilitadores, de modo que haja tempo real de escuta e acompanhamento, sem transformar a supervisão em reunião administrativa.

A supervisão também precisa de condições concretas: carga horária e remuneração específicas, agenda protegida, canais de retaguarda para situações de risco (sem se converter em plantão permanente), acordos de confidencialidade e limites nítidos entre supervisão e gestão. O que se discute ali não vira avaliação de desempenho; serve para sustentar o trabalho e a saúde de quem conduz. Sempre que possível, encontros periódicos entre supervisores e facilitadores para leitura dos registros não identificáveis, troca de estratégias e revisão de procedimentos fortalecem o projeto e evitam personalismos. Assim, o grupo permanece fiel à sua proposta: um espaço vivo, sustentado por ética, palavra e vínculos, inclusive os que amparam quem se dispõe a conduzir.

F.15 – Ciclo de revisão e devolutiva ao coletivo

A proposta prevê um ciclo periódico de revisão do trabalho, com devolutiva transparente ao grupo. Não se trata de auditoria ou de medir desempenho, mas de cuidar do próprio dispositivo: olhar para o que tem acontecido, reconhecer o que sustenta o encontro e ajustar o que precisa de outra forma. Esse movimento parte dos registros sintéticos não identificáveis do facilitador e das percepções que emergem na roda, mantendo a ética do sigilo e a centralidade da experiência compartilhada.

Em termos de ritmo, funciona bem realizar essa revisão de modo semestral, a depender do calendário da escola. O processo ocorre em três tempos curtos: (1) leitura interna, pelo facilitador (e, quando houver, pelo supervisor), dos registros e temas recorrentes; (2) uma devolutiva geral ao coletivo, em linguagem simples e sem exposição de histórias individuais, indicando o que apareceu com força (por exemplo: solidão, apoio entre pares, limites e solicitações de mudança); (3)

pactuação de ajustes finos, tais como horário, formato de disparadores, tamanho da roda e formas de acolhimento a quem chega pela primeira vez.

Para acolher a voz de todos, a devolutiva pode incluir dispositivos leves: um “mapa de temas” numa folha grande, onde cada um marca o que fez sentido; cartões anônimos com duas linhas (“o que ajudou”, “o que podemos ajustar”); ou uma “roda meta” de cinco minutos, ao final do encontro, dedicada exclusivamente a falar sobre o próprio grupo. Nada disso vira relatório de pessoas; serve apenas para que o coletivo reconheça a si mesmo e tenha recursos para sustentar o que importa.

Por fim, as decisões combinadas são registradas de forma breve e impessoal (o que manter, o que ajustar, quem se responsabiliza por cada ajuste). Esse registro retroalimenta a condução, orienta a supervisão quando existente e preserva a memória do que foi construído, sem transformar a experiência em burocracia. Assim, a revisão periódica deixa de ser um adendo técnico e passa a integrar o cuidado: um modo de o grupo acompanhar a si mesmo, com respeito, clareza e corresponsabilidade.

REFERÊNCIAS DO PRODUTO

AGÊNCIA SP. Iamspe lança teleatendimento em saúde mental que vai beneficiar mais de 1 milhão de servidores em SP. **Agência SP**, São Paulo, 06 ago. 2025. Disponível em: <http://agenciasp.sp.gov.br/iamspe-lanca-teleatendimento-em-saude-mental-que-vai-beneficiar-mais-de-1-milhao-de-servidores-em-sp/>. Acesso em: 17/08/2025.

AIMI, D. R. S.; MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 264, p. 505–525, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ChhkpftT6hqbG6vvgKTWRhj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30/11/2023.

ALVES, Rubem. A pipoca. **Recanto das Letras**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/1769218>. Acesso em: 28/08/2025.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C. **Solidão do professor: está na hora de compartilhar**. 2019. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/17318/solidao-do-professor-esta-na-hora-de-compartilhar>. Acesso em 05/05/2024.

DEJOURS, Christophe; DESSORS, Dominique; DESRIAUX, François. Por um trabalho, fator de equilíbrio. Trad. Maria Irene S. Betiol. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 98-104, maio/jun. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/4t8CXdBtNy3nzzYb8fpWFLy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20/08/2025.

DEJOURS, Christophe. Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução. Trad. Gustavo A. Ramos Mello Neto. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 3, p. 363-371, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ZCgmnvttLdFqdzFb3tdZ3zt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07/04/2024.

EFAPE. Programa Psicólogos nas Escolas. **EFAPE**, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/nossa-atuacao/programa-psicologos-na-s-escolas/>. Acesso em: 06/07/2025.

ELNOUR, Fernanda. Governo de SP promete ampliar número de psicólogos em escolas até dezembro. **G1**, São Paulo, 19 ago. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/08/19/governo-de-sp-promete-ampliar-numero-de-psicologos-em-escolas-ate-dezembro.ghtml>. Acesso em: 27/08/2025.

LENINE; FALCÃO, Dudu. Paciência. Intérprete: Lenine. In: **LENINE. Na Pressão** [recurso eletrônico]. São Paulo: Sony Music Entertainment Brasil Ltda., 1999. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/5KOTHdViN79JDcwtQTibPx>. Acesso em 13/09/2025.

RODRIGUES, Ivete; BARBIERI, José Carlos. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 6, p. 1069–1094, dez. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rap/a/RTjPk8cQF3SgkRhcSWh8Psb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04/05/2024.

SÃO PAULO. **Decreto-lei n.º 257, de 29 maio de 1970**. Dispõe sobre a finalidade e organização básica do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual - IAMSPE. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 1970.

SOUSA, Johnatan Martins *et al.* Efetividade dos grupos terapêuticos na atenção psicossocial: análise à luz do referencial dos fatores terapêuticos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, p. 1-9, 4 dez. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/reben/a/Wz3VxKjcnfwCpngp8pCwvFn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04/05/2024.

TV GLOBO; G1 SP. SP tem 57% de professores não concursados na rede estadual de ensino, aponta Censo Escolar 2023. **G1**, São Paulo, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/02/22/sp-tem-57percent-de-professores-nao-concursados-na-rede-estadual-de-ensino-aponta-censo-escolar-2023.ghtml>. Acesso em: 10/08/2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-57. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>. Acesso em: 20/08/2025.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. Lisboa: Presença, 1969. (Vol. VII)

AIMI, D. R. S.; MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 264, p. 505–525, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ChhkpftT6hqBG6vvgKTWRhj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30/11/2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONFIM, Johnathan da Silva. **Business Intelligence na gestão de dados acadêmicos para acompanhamento da situação acadêmica e perfil discente no IF Baiano, Campus Valença**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Bahia, 2023.

BOTELHO, Fernando Rigo; RAZZOLINI FILHO, Edelvino. Conceituando o termo business intelligence: origem e principais objetivos. **Sistemas, Cibernética e Informática**, vol. 11, n.º 11, pp. 55-60. Disponível em: <https://www.iiisci.org/journal/PDV/risci/pdfs/CB793JN14.pdf>. Acesso em: 23/07/2025.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso em: 20/08/2025.

CROCHÍK, José Leon. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. **Psicologia USP**, v. 9, p. 69-85, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/JP3db8Mz8btSBGRh4QXtscb/?lang=pt>. Acesso em: 18/11/2023.

DEJOURS, Christophe; DESSORS, Dominique; DESRIAUX, François. Por um trabalho, fator de equilíbrio. Trad. Maria Irene S. Betiol. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 98-104, maio/jun. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/4t8CXdBtny3nzzYb8fpWFLy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20/08/2025.

DEJOURS, Christophe. Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução. Trad. Gustavo A. Ramos Mello Neto. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 3, p. 363-371, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ZCgmnvttLdFgdzFb3tdZ3zt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07/04/2024.

FELICIANO, P. L. Q.; PEIXOTO, L.C. A construção da subjetividade na pós-modernidade: uma revisão de literatura. **Pretextos – revista da graduação em Psicologia da PUC Minas**, v.4, n.8, p.61-77, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/18692#.YxkBEadL3IQ.whatsapp>. Acesso em: 29/11/2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é esclarecimento? **Textos seletos**. 2. ed. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. VII – XXIII.

MELLO, Zeldá; JESUS, Cleber. 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. **G1**. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>. Acesso em 12/10/2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/attach/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em 03/05/2024.

ORWELL, George. **1984**. Trad. Rafael Arrais. São Paulo: Faro Editorial, 2021.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da (s) psicologia (s). **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 14-19, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/NJYycJNvX58WS7RHRssSjjH/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21/11/2023.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 4, de 19 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 12, de 23 de janeiro de 2025**. Altera a Resolução SEDUC nº 4, de 19 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2025a.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 83, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho dos Integrantes do Quadro de Magistério - QM das Escolas de Tempo Parcial e das Escolas de Ensino Integral, revoga dispositivos da Resolução SEDUC nº 61/2024 e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2025b.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Márcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bTWb5wmPrcTwq49rTRNKfPM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25/08/2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter; GONDRA, José (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-57. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>. Acesso em: 20/08/2025.

VEIGA-NETO, Alfredo; SILVA, Mozart Linhares da. Educação e estudos foucaultianos: uma entrevista com Alfredo Veiga-Neto. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 254-263, jan./abr. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v29n1/1982-9949-reflex-29-01-254.pdf>. Acesso em: 23/08/2025.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada: **Sob a Vigilância do Grande Irmão: o adoecimento psíquico dos professores na era do *Business Intelligence***, realizada pelo pesquisador responsável **Thiago Conrado Justo** e pela assistente Dra. **Thalita Lacerda Nobre**.

O convite está sendo feito a você porque você é **professor da rede pública de ensino do Estado de São Paulo**. Sua contribuição é valiosa para nossa pesquisa, porém é importante que seja espontânea. A seguir serão explicados os itens que compõem o referido estudo. Também é importante salientar que em qualquer etapa da pesquisa, você poderá solicitar os esclarecimentos sobre ela, o que achar necessário, assim como se recusar ou desistir da participação. Para isso, disponibilizamos os contatos dos pesquisadores que são os seguintes: 1. Pesquisador responsável Mestrando **Thiago Conrado Justo** (tel. **(13)98152-1007**, e-mail: **thiagoconrado@unisantos.br**) e 2. Assistente da pesquisa prof. Dra. **Thalita Lacerda Nobre** (tel. **(13)99711-6399**, e-mail: **thalita.nobre@unisantos.br**).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Santos, órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, com o objetivo de garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes destas. Por isso, caso você tenha dúvidas, perguntas, reclamações sobre o estudo ou queira obter qualquer outra informação sobre seus direitos como participante desta pesquisa, convidamos a entrar em contato com o CEP cujo endereço é Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias-Santos/SP. Prédio administrativo, sala 202, telefone (13) 3205-5555, ramal 1254 ou pelo e-mail **comet@unisantos.br**

Lembramos que todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais, seus dados pessoais (nome, idade, respostas à entrevista e resultados obtidos) ou qualquer outro dado que possa a identificar, não serão divulgados em momento algum. Somente o pesquisador e o assistente terão conhecimento dos resultados.

Uma vez apresentada e tendo esclarecido sobre as informações da pesquisa, o aceite se dará por meio da assinatura ao final desse termo. Você obterá uma via

desse documento. A seguir, serão apresentadas as principais informações sobre a pesquisa:

Objetivos da pesquisa: o objetivo geral da pesquisa é investigar as causas e os impactos do sofrimento dos professores na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Como objetivos específicos, a pesquisa visa analisar as relações de poder e controle presentes no ambiente escolar da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, à luz da teoria de Michel Foucault; investigar as pressões psicossociais, a organização do trabalho e os fatores que contribuem para o sofrimento dos professores, com base na psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours; e identificar as estratégias de resistência e de enfrentamento adotadas pelos professores diante do sofrimento no contexto educacional.

Justificativa: a situação da educação no Estado de São Paulo tem sido caracterizada por um aumento significativo no número de professores afastados devido a questões relacionadas à saúde mental. O entendimento dos desafios enfrentados pelo docente é fundamental para promover mudanças efetivas que visem à melhoria das condições laborais e à prevenção do adoecimento psíquico na categoria profissional.

Procedimentos metodológicos: após a identificação dos sujeitos elegíveis, estes serão contatados por mensagens de texto (via *WhatsApp*), a fim de serem convidados para uma videoconferência por meio da ferramenta *Google Meet*, em que o pesquisador principal conduzirá uma entrevista semiestruturada sobre a problemática da presente pesquisa. Tal processo se dará até que vinte sujeitos sejam recrutados. Durante a entrevista, o participante será orientado a utilizar fone de ouvido e a se dirigir a um ambiente reservado. O pesquisador principal adotará a mesma conduta. Para a transcrição das entrevistas, serão adotados nomes fictícios e qualquer menção à(s) escola(s) em que o participante atua será ocultada, a fim de garantir o sigilo das informações coletadas. Por fim, os dados coletados, após transcritos e tratados, serão submetidos à análise de conteúdo, metodologia de investigação científica proposta por Laurence Bardin.

Benefícios em participar da pesquisa: os ganhos da investigação incluem contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desafios emocionais enfrentados pelos docentes da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, além de auxiliar na identificação de estratégias eficazes para a promoção do bem-estar mental no contexto educacional. Os participantes terão ainda a oportunidade de verbalizar e refletir sobre suas experiências e contribuir para o avanço do conhecimento científico na área.

Riscos em participar da pesquisa: a pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, como possíveis desconfortos emocionais evocados ao relembrar experiências de sofrimento, ou até mesmo de adoecimento psíquico, no ambiente escolar. Para mitigar esses riscos, será oferecido suporte psicológico ao sujeito, caso necessário, na Clínica Psicológica da Universidade Católica de Santos. Além disso, serão adotadas medidas para a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados.

Privacidade: no que se refere ao processo de recrutamento dos participantes, para garantir a segurança das informações coletadas, o pesquisador fará *download* das respostas de cada participante, armazenará em um HD Externo e, logo na sequência, excluirá da nuvem e do computador. Em relação à entrevista com os participantes selecionados, que ocorrerá por videoconferência (via *Google Meet*), o pesquisador principal gerará um *link* para cada sujeito: a fim de evitar intercorrências que coloquem em risco a confidencialidade, os *links* não serão, sob hipótese alguma, reutilizados. A entrevista será gravada e, assim que for finalizada, o pesquisador armazenará o arquivo em um HD Externo e excluirá da nuvem e do computador. Todos os arquivos ficarão armazenados no referido HD Externo por, no máximo, cinco anos. Por fim, os pesquisadores se comprometem a analisar os dados de modo sigiloso, sem uso de qualquer imagem ou informação que possa identificar os participantes.

Acesso a resultados parciais ou finais da pesquisa: os participantes poderão ter acesso aos resultados da pesquisa quando da divulgação dos resultados.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar pelos participantes, ocorrendo de forma voluntária.

AO MANIFESTAR MEU ACEITE POR MEIO DE FORMULÁRIO *ONLINE*, DECLARO QUE ESTOU DE ACORDO COM A MINHA PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NESTA PESQUISA. POR MEIO DESTE TERMO, FUI INFORMADO(A) SOBRE OS OBJETIVOS, OS PROCEDIMENTOS REALIZADOS, OS RISCOS, OS BENEFÍCIOS E OS DIREITOS QUE ME AUXILIAM, BEM COMO SOBRE O FATO QUE POSSO DESISTIR A QUALQUER MOMENTO QUE DESEJAR.

Participante: *(assinatura realizada por meio da manifestação de aceite no formulário online)*

Pesquisador: _____

Santos, na data do preenchimento do formulário *online* pelo participante.

APÊNDICE 2

FORMULÁRIO DE RECRUTAMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. O TCLE será apresentado na íntegra e, após, o participante será convidado a assinalar uma das seguintes opções:
 - a) ESTOU DE ACORDO COM A MINHA PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NESTA PESQUISA. Por meio deste termo, fui informado(a) sobre os objetivos, os procedimentos realizados, os riscos, os benefícios e os direitos que me auxiliam, bem como sobre o fato que posso desistir a qualquer momento que desejar.
 - b) NÃO ESTOU DE ACORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

1. Nome completo:
2. Telefone com DDD (*WhatsApp*):
3. E-mail:

VERIFICAÇÃO DE ENQUADRAMENTO NOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

1. Você é docente da rede pública de ensino do Estado de São Paulo?
 - a) Sim
 - b) Não
2. Em qual regime de contratação você se enquadra?
 - a) Efetivo (A)
 - b) Estável (F)
 - c) Contrato Temporário (O)
 - d) Eventual (V)
 - e) Outro

3. Você concluiu algum curso de Licenciatura Plena?
 - a) Sim
 - b) Não

4. Quando você concluiu o seu primeiro curso de Licenciatura Plena?
 - a) Antes de 2018
 - b) Em 2018
 - c) Após 2018

5. Entre 2019 e 2023, você teve aulas atribuídas em sala de aula regular e como professor regente, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, em todos os anos letivos?
 - a) Sim
 - b) Não

6. Entre 2019 e 2023, você teve efetivo exercício em sala de aula regular e como professor regente, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, em todos os anos letivos?
 - a) Sim
 - b) Não

7. Selecione a opção que melhor retrata a sua frequência entre os anos de 2019 e 2023, nas escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo em que você teve aulas atribuídas.
 - a) De 2019 a 2023, tive frequência igual ou superior a 80% em cada um dos anos letivos.
 - b) De 2019 a 2023, tive frequência inferior a 80% em um ou mais anos letivos.
 - c) De 2019 a 2023, tive frequência inferior a 80% em todos os anos letivos.

8. Selecione a opção que representa o principal motivo que o levou a iniciar a sua carreira como professor.
- a) Iniciei a docência pois, ao perceber a demanda por professores em algumas redes de ensino, identifiquei uma possibilidade de (re)inserção no mercado de trabalho.
 - b) Iniciei a docência pois minha primeira formação, apesar de ser em bacharelado, qualificou-me para lecionar determinado componente curricular.
 - c) Iniciei a docência por uma identificação pessoal com as responsabilidades e desafios associados à atuação profissional de professor.
 - d) Nenhuma das alternativas acima representa o principal motivo que me levou a iniciar a carreira como docente.
9. Você dispõe de equipamento (computador, celular ou tablet), com fone de ouvido, internet e que possibilite a realização de uma videoconferência pelo *Google Meet*?
- a) Sim
 - b) Não
10. Você dispõe de local tranquilo e reservado para a realização de uma videoconferência?
- a) Sim
 - b) Não

AUTORIZAÇÃO PARA A GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA

1. Caso você seja convidado – e aceite – participar da próxima etapa (entrevista por videoconferência, com tempo médio esperado de 50 minutos), autoriza a gravação dos diálogos com o pesquisador, tendo ciência das providências que serão adotadas para resguardar a sua privacidade (conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado no início do formulário)?
- a) Sim
 - b) Não

APÊNDICE 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA

OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

- a) O presente roteiro é constituído de cinco tópicos, subdivididos em aspectos a serem investigados durante a entrevista. Entretanto, o objetivo não é apresentar rigorosamente todos os questionamentos aos participantes, mas oferecer oportunidades para que falem sobre suas vivências profissionais;
- b) Antes do início da entrevista, o pesquisador principal confirmará se os participantes aceitam o TCLE e a gravação dos diálogos;
- c) A partir do segundo tópico, o pesquisador principal esclarecerá aos participantes que todas as perguntas se referem às experiências na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

TÓPICO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

- a) Dados Demográficos:
 - Idade
 - Gênero

- b) Formação e Experiência Profissional:
 - Qual é a sua formação acadêmica?
 - Há quanto tempo você trabalha como professor na rede pública de ensino do Estado de São Paulo?
 - Você trabalha ou já trabalhou em outras redes de ensino? Se sim, em quais e por quanto tempo?

- c) Motivações e Desafios:
 - O que o motivou a seguir a carreira de professor?
 - Como você descreveria o ambiente de trabalho oferecido pela rede pública de ensino do Estado de São Paulo?

TÓPICO 2 – DINÂMICAS INSTITUCIONAIS E PRESSÕES PSICOSSOCIAIS

a) Relações de Poder e Controle:

- Você percebe alguma regra ou maneira de fazer as coisas na rede estadual que afeta diretamente a maneira como você ensina ou interage com os alunos?
- Como essas normatizações influenciam o seu trabalho diário como professor? Elas correspondem às demandas reais? Como você lida com isso?

b) Pressões Psicossociais:

- Quais são as principais fontes de pressão que você enfrenta no seu dia a dia como professor?
- Essas pressões afetam o seu bem-estar emocional e psicológico? De que maneira?

TÓPICO 3 – ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

a) Estratégias Adotadas:

- Que estratégias você utiliza para lidar com o estresse e as demandas do ambiente escolar?
- Você já se envolveu em alguma forma de mudança frente às condições de trabalho? Discorra.

TÓPICO 4 – APOIO INSTITUCIONAL E REDE DE SUPORTE

a) Apoio Institucional:

- Como você percebe o suporte oferecido pela instituição em termos de saúde mental e bem-estar dos professores?
- Existem programas ou políticas de apoio psicossocial disponíveis para os professores na rede estadual?

TÓPICO 5 – EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS FUTURAS

a) Expectativas e Perspectivas:

- Quais são as suas expectativas em relação às mudanças nas condições laborais dos professores na rede pública de ensino do Estado de São Paulo?
- Como você imagina o futuro da educação e do bem-estar dos professores na rede estadual?

APÊNDICE 4
CARTA-CONVITE AOS POSSÍVEIS PARTICIPANTES

Olá, Professor!

Estamos conduzindo um estudo sobre o adoecimento psíquico dos professores e gostaríamos de convidá-lo. O formulário a seguir visa identificar possíveis participantes para uma pesquisa conduzida por Thiago Conrado Justo e Dra. Thalita Lacerda Nobre, vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos (Santos/SP).

Se você é professor da rede pública de ensino do Estado de São Paulo e deseja contribuir com a produção científica, por favor, acesse o link abaixo e responda ao formulário. O tempo estimado para o preenchimento é de 15 minutos. Seus dados serão mantidos sob sigilo e, caso não se enquadre nos critérios de inclusão, o formulário será finalizado automaticamente.

Link do formulário: <https://forms.gle/9D37A1zrTjiW4MuN6>

Caso você se enquadre nos critérios de inclusão e não tenhamos atingido o número máximo de participantes, entraremos em contato via WhatsApp para convidá-lo a participar de uma segunda etapa: uma entrevista via Google Meet, com duração aproximada de 50 minutos.

Sua participação é voluntária e de extrema importância para o sucesso da nossa pesquisa. Agradecemos seu tempo e colaboração!

Atenciosamente,

Thiago Conrado Justo e Dra. Thalita Lacerda Nobre

APÊNDICE 5

TABULAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Participante	1. Condições de trabalho e ambiente escolar	2. Adoecimento psíquico	3. Pressões institucionais e controle por métricas	4. Tecnologias na educação	5. Perfil e realidade dos alunos	6. Descompasso entre políticas públicas e realidade escolar	7. Estratégias de resistência docente
A	Ambiente sobrecarregado, pós-pandemia mais ansioso. Proibição de celular reduziu conflitos. Sequências rígidas. Materiais inadequados a não alfabetizados.	Sofreu assédio moral. Vive sob tensão ("bomba"). Culpa por metas inalcancáveis. Reconhece adoecimento coletivo. Crítica setembro amarelo.	Pressão em cascata (Secretaria → Diretoria → Gestão → Professor). Obrigatoriedade indireta de plataformas. Metas irreais.	Pós-pandemia: mais tecnologia, mas também ansiedade. Proibição de celular reduziu cyberbullying. Uso de plataformas oficiais. Avaliação quantitativa. Dificuldades de letramento digital.	Escola periférica com analfabetos e vulneráveis. Materiais digitais não servem. Escola forma mão de obra barata. Evasão e subemprego.	Material prescrito incompatível com realidade (analfabetos, inclusão). Obrigatoriedade velada. Ausência de políticas efetivas de saúde mental. Setembro amarelo superficial.	Autocontrole (respiração, água, sair da sala). Terapia e humor. Resolver conflitos diretamente. Não leva trabalho para casa. Participa de greves. Afasta-se quando percebe adoecimento.
B	Ambiente "extremamente insalubre". Superlotação (60 alunos). Trabalho solitário. Instabilidade política. Escola como "fábrica".	Relata ansiedade, impotência e esgotamento. Estratégia de "faz de conta que não vê". Pandemia intensificou medos. Observa adoecimento coletivo.	Prazos atropelados. Excesso de plataformas. Ensino engessado. Formações compulsórias culpabilizam. Escola como "fábrica de resultados".	Tecnologias aceleram sem sedimentar. Material engessado. Paradoxo do nativo digital: redes sociais vs. falta de básico.	Diferença "aluno" de "estudante". Superlotação. Parte desinteressada, parte ascende. Déficits de interpretação. Jovens influenciados por ídolos midiáticos.	Ritmo atropelado, escola como "fábrica". Material digital obrigatório e sem crítica. Mudança constante de políticas. Silenciamento em espaços oficiais.	Respiração e espiritualidade. Evita conflitos. Seleciona alunos de referência. "Faz de conta que não vê". Estimula colegas a resistirem. Foco em chegar à aposentadoria.
C	Ambiente desafiador. Salas cheias. Alunos influenciados por internet. Currículo imposto. Perda de liberdade com SARESP.	Estratégia de "desligamento". Não leva problemas para casa. Observa colegas medicados. Pessimismo com a profissão.	Ambivalência: defende padronização, mas crítica superficialidade. Currículo descolado da realidade.	Não fala de plataformas. Livro/currículo funcionam como dispositivos prescritivos. Avanço superficial.	Perfil dividido: parte acredita no estudo, parte não. Jovens iludidos pela internet. Alunos trazem problemas sociais. Instabilidade emocional.	Currículo padronizado não corresponde a defasagens. Avanço superficial. Zero suporte à saúde mental. Políticas fragmentadas, sem continuidade.	Desligamento consciente: não leva problemas para casa. Ressignifica conflitos. Direciona energia a alunos interessados. Esperança moderada, mais realista.
D	Denuncia "projeto de destruição". Salas inchadas, falta de estrutura. Materiais digitais impostos. Regime autoritário.	Professores "altamente adoecidos". Relata fadiga e doenças. Estratégias de autocuidado (natureza, bicicleta, "caixinha do nada").	Obrigatoriedade do material digital. Perda de cátedra. Ensino mecanizado. Escola como "empresa".	Material digital imposto e superficial. Enquadramento sem sentido. Cultura virtual acelera e esvazia. Escola deve oferecer leitura e imaginação. Defende celular no recreio.	Alunos sem alfabetização plena. Influência de coaching e internet. Jovens no "espetáculo virtual". Heterogeneidade extrema (TDAH não laudado, superinteligentes desmotivados).	Obrigatoriedade absoluta do digital. Enquadramento sem sentido. Políticas superficiais (3 sessões de terapia, computador parcelado). Educação como mercadoria.	Autocuidado (praia, bicicleta, espiritualidade). Metodologias criativas (música, leitura, jogos). Engajamento coletivo (sindicato, causas sociais). Defesa do "nós".
E	Crítica órgãos gestores centrados em metas. Progresso continuada virou aprovação automática. Plataformas em excesso.	Relata frustração, nervosismo e sensação de enlouquecer. Ressignificação após câncer: mais leveza. Hoje não leva problemas para casa.	Pressão por metas e múltiplas demandas. Plataformas usadas como cobrança. Perda de autonomia. Progresso continuada esvaziada.	Plataformas confundem alunos. São boas, mas usadas para cobrança. Demandas não correspondem à realidade. Risco de professor virar mero executor burocrático.	Alunos desmotivados pela aprovação automática. Escola como "ponto de encontro". Ensino méio com não alfabetizados. Preocupação com profissionais futuros mal preparados.	Foco em metas esvazia aprendizagem. Plataformas como cobrança. Demandas não refletem realidade. Falta de políticas reais de saúde mental.	Separação radical escola/vida. Ressignificação após câncer. Resiliência ativa. Cooperação entre colegas valorizada. Defende união docente.

ANEXO 1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SOB A VIGILÂNCIA DO GRANDE IRMÃO: O ADOECIMENTO PSÍQUICO DOS PROFESSORES NA ERA DA BUSINESS INTELLIGENCE

Pesquisador: THIAGO CONRADO JUSTO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 80311824.3.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.075.744

Apresentação do Projeto:

Estudo qualitativo, fundamentado na análise de Michel Foucault sobre a escola moderna como um mecanismo disciplinar que objetiva discursos e práticas disciplinares, influenciando os processos de subjetivação dos sujeitos conforme um regime de regras erigido pelas relações de saber-poder na sociedade moderna.

Será realizada uma pesquisa qualitativa com vinte professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Para o recrutamento, será disponibilizado um formulário elaborado com a utilização da ferramenta Google Forms, contendo perguntas que possibilitem a identificação dos sujeitos que se enquadram nos critérios de inclusão. No início do formulário, os

respondentes terão acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após a leitura, apontarão se aceitam ou não participar do estudo. O link do formulário será divulgado nas mídias sociais, em grupos de professores potencialmente elegíveis para a pesquisa. Destaca-se que a escola, ao se configurar como um ambiente propício para a criação e aplicação de práticas discursivas disciplinares, tornou-se a principal instituição disciplinar, apesar da concepção moderna de autonomia intelectual. A pesquisa também analisa, a partir de referenciais teóricos da psicologia, a constituição da subjetividade. Além disso, filia-se à análise de Christophe Dejours para investigar os fatores que contribuem para o adoecimento psíquico dos professores na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Tem por objetivo identificar estratégias de resistência e enfrentamento adotadas pelos docentes. Para a

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 7.075.744

localização das causas do sofrimento dos docentes e das estratégias de enfrentamento, além da pesquisa bibliográfica, será realizada uma pesquisa qualitativa: vinte professores serão escutados por meio de uma entrevista semiestruturada (online) e, na sequência, a análise de conteúdo será adotada como metodologia para a interpretação dos dados coletados. Com isso, espera-se compreender como as dinâmicas de poder, controle e normatização impactam no adoecimento psíquico dos professores, bem como, propor possibilidades de promoção de saúde.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Investigar as causas e os impactos do sofrimento dos professores na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Objetivos específicos: Analisar as relações de poder e controle presentes no ambiente escolar da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, à luz da teoria de Michel Foucault;

Investigar as pressões psicossociais, a organização do trabalho e os fatores que contribuem para o sofrimento dos professores, com base na psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours;

Identificar as estratégias de resistência e de enfrentamento adotadas pelos professores diante do sofrimento no contexto educacional

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: de acordo com o pesquisador a pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, como possíveis desconfortos emocionais evocados ao lembrar experiências de sofrimento, ou até mesmo de adoecimento psíquico, no ambiente escolar. Para mitigar esses riscos, o pesquisador oferecerá suporte psicológico ao sujeito, caso necessário, na Clínica Psicológica da Universidade Católica de Santos. Além disso, serão adotadas medidas para a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados.

Benefícios: de acordo com o pesquisador, os ganhos da investigação incluem contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desafios emocionais enfrentados pelos docentes da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, além de auxiliar na identificação de estratégias eficazes para a promoção do bem-estar mental no contexto educacional. Os participantes terão ainda a oportunidade de verbalizar e refletir sobre suas experiências e contribuir para o avanço do conhecimento científico na área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pendência apontada em parecer anterior e seu desdobramento foi:

a) Evidenciar que o procedimento para acesso aos participantes (recrutamento) seja realizado

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS**



Continuação do Parecer: 7.075.744

em mídias sociais de acesso público e aberto e não fechado. Para grupos fechados será necessário a autorização do administrador de grupo (por exemplo: "APEOESP"). Recomenda-se leitura da Carta Circular n.01/2021 CONEP/SECNS/MS.

- Pendência atendida, com a descrição de que "o recrutamento por meio da página da APEOSP foi retirado, ficando apenas a utilização de mídias sociais abertas."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de acordo com as solicitações (vide pareceres anteriores).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências atendidas. Recomenda-se aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo com as Resoluções vigentes sobre Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde, o Protocolo de Pesquisa foi reanalisado por um relator que ratificou as pendências atendidas em parecer anterior e, em Reunião Ordinária ocorrida em 10/09/2024, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos o considerou Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2299482.pdf	19/08/2024 22:26:53		Aceito
Outros	AjustesVersao2.pdf	19/08/2024 22:25:46	THIAGO CONRADO JUSTO	Aceito
Outros	FormRecrutamento.pdf	19/08/2024 22:25:27	THIAGO CONRADO JUSTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BrochuraProjeto.pdf	19/08/2024 22:25:11	THIAGO CONRADO JUSTO	Aceito
Outros	Ajustes.pdf	20/06/2024 21:47:52	THIAGO CONRADO JUSTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/06/2024 20:00:03	THIAGO CONRADO JUSTO	Aceito
Outros	ClinPsi.pdf	28/05/2024 11:56:27	THIAGO CONRADO JUSTO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	14/05/2024 23:29:52	THIAGO CONRADO JUSTO	Aceito

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 7.075.744

Outros	RoteiroEntrevista.pdf	06/05/2024 11:08:30	THIAGO CONRADO JUSTO	Aceito
--------	-----------------------	------------------------	-------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 13 de Setembro de 2024

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3205-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br