

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO EM SAÚDE MENTAL COLETIVA

**DISPOSITIVOS DE PROMOÇÃO
DE SAÚDE MENTAL COLETIVA NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Saúde Mental Coletiva

Aluna: Salete Paula de Moura
Orientador: Prof Dr. Ricardo Burg Ceccim
Co-Orientadora: Prof. Dr^a Karol Veiga Cabral
Fevereiro 2012

[... mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas [...] elas sempre vão mudando. Afinam e desafinam.[...]

João Guimarães Rosa

SUMÁRIO:

1. Introdução.....	3
2. I Capítulo: Trajetória de uma Professora.....	6
3. II Capítulo: Trabalho e Sofrimento.....	18
4. III Capítulo: Um horizonte possível: Dispositivos de Promoção de Saúde Mental Coletiva na Escola.....	31
5. Considerações Finais.....	42
6. Referências Bibliográficas.....	44

INTRODUÇÃO

Como se sabe as exigências da profissão docente têm se complexificado e a culpabilização, a individualização da doença adquirida no trabalho, que historicamente vem se constituindo, não ocorrem por acaso. Novos desafios são colocados pelos modos de trabalho na escola, fazendo-se necessário investigar/pensar o ponto de encontro sujeito e objeto, colocados em relação de intercessão e de interferência de um sobre o outro, não podendo ser pensados fora dessa relação (MASCARELLO E BARROS, 2007).

Muitos professores vivem a angústia de estar na escola sentindo-se oprimidos, esquecidos pelo sistema, como meros números, onde o que importa é estar presente, não faltar, tomar conta dos alunos, cumprir o calendário. Como se sentem, o que os angustia não importa. Vivem presos à sala de aula, ao calendário, ao relógio. Não podem perder tempo, são muitas tarefas, cada um na sua sala, fazendo o seu trabalho. São poucos os momentos de escuta, de troca, de construção coletiva.

Em determinadas situações o cansaço, o sentimento de impotência de incapacidade parecem tomar conta, e é no grupo, na maioria das vezes, que encontram a energia, o amparo e o sentimento de cuidados necessários para continuar. O que evidencia, mesmo que implicitamente, dispositivos/estratégias de resistência, prevenção e promoção de saúde mental por parte dos professores.

Entretanto, os registros formais acerca destes dispositivos são raros. O que pode ser compreendido a partir das relações cotidianas que, tanto como disciplina quanto como prática, estão fortemente submetidos ao silenciamento e isolamento que impedem o conhecimento que, por sua vez, atravessa suas práticas e a produção de saberes na área.

O objetivo inicial deste trabalho era identificar os dispositivos de promoção de saúde mental coletiva em algumas Escolas da Rede Pública de Porto Alegre a partir da verificação das situações de adoecimento psíquico de um grupo de professoras, tendo especial interesse na compreensão da percepção destas sobre os dispositivos de promoção de saúde mental coletiva e a explicitação dos mesmos.

Para tanto seria utilizada como metodologia a Roda de Conversa, o que teve que ser alterado em função da dificuldade de reunir em pleno final de ano letivo, início das férias, professoras dispostas a falar a partir do seu sofrimento. Uma vez convidadas às professoras manifestaram interesse em participar, dizendo o quanto achavam importante a discussão do tema, no entanto quando foi marcada uma data os mais variados motivos foram apresentados para justificar a impossibilidade de comparecer aos encontros o que inviabilizou a realização do trabalho como havia sido pensado.

Diante desta dificuldade e do pouco espaço de tempo para realizar a pesquisa, optei por uma outra metodologia o que alterou o rumo do trabalho. Resolvi utilizar a autobiografia e uma revisão bibliográfica para identificar e explicitar os dispositivos de promoção de saúde mental na escola.

Utilizei a autobiografia por entender que enquanto professora tenho uma história, uma trajetória de vida em que a dimensão pessoal e profissional estão atravessadas, me constituindo como sujeito único, produtor/portador de conhecimentos e que a partir da evocação e narrativa das minhas memórias pudessem ampliar o processo de conhecimento e formação trazendo um novo sentido para a minha existência pessoal/profissional.

Na concepção de Nóvoa (1995. P. 25) “[...] urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Este trabalho esta dividido em três partes: na primeira parte apresento minha autobiografia, na segunda parte trago considerações sobre o mundo do trabalho e o sofrimento e na terceira parte apresento referências sobre os dispositivos de promoção de saúde mental nas escolas.

I CAPÍTULO: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA

A narrativa de vida, de História de vida de uma professora se inscreve na possibilidade de trazer a tona os eventos do cotidiano de formação e da prática pedagógica, bem como das dificuldades enfrentadas na carreira até o adoecimento, que tem vitimado um número crescente de professores.

Trago a minha auto-narrativa como discurso, trazendo histórias enquanto ferramentas para análise. Recorro a Benjamin que sobre a arte de narrar nos diz que “narrar histórias é sempre a arte de às continuar contando e esta se perde quando as histórias não são retidas. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são escutadas.” (BENJAMIN, 1983, p.62)

Longe de serem meros transmissores de conhecimento, receptáculos de saber, como muitas vezes são considerados os/as professores/as, sujeitos despersonalizados, invisíveis, a narrativa lhes dá voz, como nos diz Benjamin:

Categoria dos professores e dos sábios (...). Pois é dado recorrer a toda uma vida. (Uma vida,, aliás, que abarca não só a sua própria experiência, mas também a dos outros (...). Seu talento consiste em saber narrar sua vida; sua dignidade em saber narrá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se inteiramente no fogo brando de sua narrativa. (BENJAMIN, 1983, p.74)

Falar sobre a nossa vida, num primeiro momento até parece ser fácil, mas não é. Mais difícil do que falar sobre nossa vida, é escrever sobre ela. Rememorar, retroceder no tempo e no espaço, reviver histórias é entrar em contato com a memória, produto primeiro da História.

Entendo as histórias de vida como aponta Calligaris para quem: “seria a vida como criação de uma narrativa e, portanto, regrada muito mais por uma

necessidade estética do que ética. A idéia atual é que somos fundamentalmente uma história que vamos compondo a partir do que acontece, mas também a partir das várias histórias com as quais cruzamos ao longo da nossa vida – as contadas por outros, as que lemos ou às quais assistimos e que constituem um imenso patrimônio das histórias possíveis.” (CALLIGARIS, 2008, p.2)

O conhecimento enquanto sistema de significação, é cultural e não fica, portanto, aprisionado no passado. Ele nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se apontam e entender a lógica e os processos sociais. Poderia dizer que a nossa história é aquilo que dizemos aos outros, aquilo que os outros dizem sobre nós ou ainda aquilo que dizemos sobre nós, parafraseando Calligaris (2008, p.2).

Olhando o cotidiano escolar vemos diversos protagonistas, entre eles os/as professores/as, sujeitos que têm uma existência real, tem sexo, gênero, religião, um patrimônio biológico, pertence a uma raça/etnia, compõe uma classe social. Esses pertencimentos constroem histórias de vida que definem formas específicas de ser e estar no mundo, constituídas pelas formas de enfrentar desafios, de aprender caminhos possíveis e descobrir os atalhos ocultos que formam suas experiências pessoais.

Ser professora, antes de ser uma escolha pessoal, foi um sonho de minha mãe. Mulher simples, criada na roça, não pode estudar. Casou-se cedo, mãe de quatro filhos, trabalhou muito junto com meu pai a fim de garantir uma boa educação para nós.

Nasci no interior de Panambi, município do noroeste do Rio Grande do Sul, numa família de pequenos agricultores. Sou a mais velha de quatro irmãos. Meus pais tiveram pouca escolaridade, mas sempre tiveram o desejo de estudar mais. Valor este que sempre foi incutido em nós, à importância da educação como a única garantia de uma vida melhor, ou pelo menos melhor

que a deles, com menos sacrifício. Esta seria a nossa herança, a educação, diziam eles.

Meu pai que tem epilepsia resolve arrendar a terra e buscar um emprego na cidade, pois Panambi possui uma indústria metal mecânica bem desenvolvida, conseguiu emprego na Kepler Weber que era uma grande empresa, que tinha um bom plano de saúde e convênio com as escolas comunitárias da cidade que cobria parte da mensalidade, por isso aos 4 anos de idade ingressei na escola, no Jardim da Infância, algo pouco comum para filhos de agricultores naquele período.

Então eu e meus irmãos estudamos como bolsistas na Escola Normal de 1º e 2º Graus Nossa Senhora de Fátima, uma escola de freiras da Ordem das Escolápias, voltada a formação de professoras. A mensalidade era complementada com o pagamento em produtos como leite, batata, carne, ovos, frutas, produzidos na pequena propriedade de meus pais. Cresci ouvindo que estudar era importante, que esta seria a nossa maior herança e que diferente de meus pais estava tendo uma oportunidade que não poderia desperdiçar.

Estudar era nossa “obrigação”, eu e meus irmãos pouco ajudávamos nas lidas da casa e da lavoura para podermos nos dedicar aos estudos. Aprender, ser alguém na vida foi o desafio que me levou a superar e enfrentar as diferenças sociais e culturais que existiam entre mim e meus colegas.

Aos oito anos, no primeiro dia de aula na 3ª série, em sala de aula, enquanto copiava no caderno a lista dos materiais escolares tive disritmia, o que afetou minha visão. A minha professora, ao ver que estava escrevendo fora das linhas, gritou comigo, me xingou, me chamou de relaxada. Apavorada e ao mesmo tempo envergonhada, pois não entendia o que estava acontecendo, eu dizia que as linhas estavam cruzadas, que era desta forma que eu estava enxergando. Ela indignada, chamou a diretora e a madre superiora. A madre que me conhecia desde pequena disse que aquilo não

estava certo que algo tinha acontecido, imediatamente chamou meus pais e estes me levaram ao médico que me encaminhou ao neurologista. Por um longo período fiz tratamento neurológico e também usei óculos. Depois deste episódio foi doloroso voltar para a escola, à professora se desculpou a madre superiora interviu de modo que aquilo fosse esquecido.

Para meus pais tão importante quanto estudar é cuidar da saúde, o que fosse preciso fazer para garantir a nossa saúde era feito. Naquela época, todo tratamento com o neurologista foi feito sem convênio, pago com dinheiro da safra. Tudo o que o médico recomendava era feito sem questionar, não era considerado despesa e sim necessidade. Já viagens, atividades de lazer da escola que envolvia gastos essas nunca eram autorizadas, pois meus pais diziam que isso era bobagem, que não era importante.

Todos os anos na volta das férias, que tormento. Tinha vontade de mentir quando a professora pedia para escrever o que havíamos feito. Enquanto os outros enchiam a boca para contar que tinham viajado, ido à praia, contar que tinha tomado banho de açude, brincado na sanga, andado a cavalo, tirado leite, ido na roça, passeado na casa dos tios parecia vergonhoso.

Outro ano que marcou muito minha vida escolar, eu estava na 4ª série, a minha professora de português era muita querida com aqueles alunos que costumavam lhe presentes, minhas notas com ela não eram boas, estava chegando o final do ano, desesperada falei para minha mãe e ela não teve dúvidas, foi numa livraria e comprou uma casinha de espelhos, coisa fina me disse ela e eu cheia de orgulho no outro dia levei para a professora, naquele dia me senti igual aos outros. Na época, cheguei a pensar, a acreditar mesmo, que só tinha sido aprovada por causa do tal presente, não por ser uma boa aluna, dedicada aos estudos.

Passado um tempo aquilo me revoltou, assim como eu haviam outros alunos que estudavam sem “pagar” e por mais que desejassemos não

tínhamos condições de presentear os professores. Estávamos ali para aprender da mesma forma que os outros, no entanto agiam como se não existíssemos, como se não nos enxergassem. Tudo girava em torno da vida de uns poucos. Marcada pela discriminação me senti duplamente desafiada a estudar, de um lado pela família, por outro, por mim mesma. Era curiosa, “cricri”, prestava muita atenção nas aulas e enquanto não entendia alguma coisa não deixava de pedir explicações aos professores, afinal eu estava ali para aprender e eles estavam ali para nos ensinar, não era nenhum favor o que faziam. Aprender para mim deixou de ser apenas uma obrigação, passou a ser um prazer, um desejo.

Quando conclui o 1º grau, ingressar no magistério foi algo muito natural. Na infância sempre brinquei de aulinha com minhas irmãs, aos doze anos eu era catequista na Capela São Roque, da Linha Serrana, comunidade rural onde morávamos. Ser professora era a realização de um sonho de poder de prender e também poder ensinar.

Sonho este que mesmo com o casamento e gravidez precoces não se perdeu. Com dezesseis anos ao ingressar no 2º ano do magistério, fiz um concurso interno na prefeitura para lecionar. A minha professora de psicologia era a Secretária Municipal de Educação na época e me deu a maior força. Outras professoras acharam que eu não teria condições, afinal eu não havia tido as aulas de didática. Mas pra mim isso não era problema, o meu desejo era maior que o meu medo.

Orgulhosa por esta conquista me joguei de corpo e alma na tão sonhada tarefa de ensinar, deixei meu filho pequeno em casa e fui trabalhar numa escola do interior, 2ª série, trinta e dois alunos. Ajudada pela supervisora da escola, que me deu uma série de livros didáticos, o que me fez sentir preparada. Ser uma boa professora, ensinar sem perder de vista a realidade vivida pelos alunos, valorizando-os e tratando-os como gente era minha meta.

Tão importante quanto dominar métodos e técnicas era saber onde queria chegar com o meu trabalho.

De manhã, aluna do magistério, à tarde professora. Não foi fácil ser mãe, esposa, aluna e professora ao mesmo tempo, eram muitas responsabilidades, no entanto ver a alegria nos olhos daqueles que ensinava me fazia esquecer todo o cansaço. Em setembro daquele ano fui transferida para uma escola da periferia, tive que sair para dar vaga a uma professora estadual, como professora municipal cedida ao Estado não tive escolha, foi uma tristeza. Escola nova, turma nova, colegas novos, mesmo sonho, mesmo desafio.

Concluído o curso do magistério ingressei na universidade, desejo, ser professora de matemática, de dia na escola, de noite conjugando casa, filho, marido e universidade. Não deu certo, sonho adiado.

Trabalhando a cinco anos na rede municipal de ensino como professora de 2ª série fui “convidada” pela Secretária Municipal de Educação da época para assumir a função de supervisora escolar, alertada pelas colegas de que esta não aceitaria não como resposta. Não estava fazendo faculdade, mas isso não seria problema segundo ela, poderia ser autodidata, recomendou uma vasta bibliografia e disse que com isso poderia assumir o trabalho até poder retornar à universidade. Todas as outras supervisoras estavam cursando ou tinham nível superior. Um novo desafio se colocava na minha vida.

Noites e finais de semana debruçada sobre os livros, a escola como espaço de ensino-aprendizagem por excelência. Particpei de muitas formações no interior das escolas em que trabalhei. Muitas teorias, muitas discussões, novas formas de pensar e fazer a educação (planos de unidade, centros de interesse, aula integrada, tema gerador, complexo temático, tema cultural, pesquisa participante, projetos...), novas formas de organização curricular. O centro das discussões era: como ensinar, o que ensinar, quando,

a quem, o porquê e o para que ensinar. Quem ensina, em muitas situações, era secundário ou até mesmo completamente ignorado.

Trabalho escola-comunidade, gestão democrática, planejamento participativo, grupo engajado e entrosado entre si, eu, quatorze anos na escola, outras colegas, dez, doze, vinte, sete anos, todas nós estávamos ali por desejo, não por não ter outra opção, já que era uma escola de periferia, pobre, num bairro conhecido como violento, onde muitos de nossos outros colegas professores tinham medo de ir trabalhar. Um projeto de trabalho consistente, uma equipe de trabalho afinada, um projeto de construção de uma nova escola, com mais espaço e recursos, maior e melhor para nós e nossos alunos. Sonho alcançado, escola nova construída, grupo desconstituído, projeto de trabalho engavetado. O que era da prefeitura passou para o estado, grupo de professores e funcionárias inventariado, como se fossemos peças de uma mobília. Promessas não cumpridas, novas escolas, novos colegas, cada um fazendo bem o “seu” trabalho.

Novo desejo, eu e algumas das minhas colegas, novo concurso e ingresso na rede estadual, enfim na tão sonhada escola. Trabalhando com os nossos alunos, com a comunidade com a qual havíamos construído vínculos afetivos e de trabalho. Novo governo, nova gestão, novos desafios, muito trabalho, equipe ampliada, novas disputas. O que poderia ser um processo de qualificação da escola, de seus processos de trabalho e de suas relações é motivo de desmantelamento de equipes e de projetos de trabalho, a gestão democrática (eleição dos diretores de escola). Falta de reconhecimento, desvalorização do trabalho, burocratização e sobrecarga de trabalho, cansaço e angústia.

Novo concurso, novas possibilidades, novos desejos, novos desafios, nova vida. De Panambi a Porto alegre, só com a mala e a cuia na mão. Educação popular, novas oportunidades de acesso à formação, novo padrão salarial, energia e entusiasmo renovados. Novos sabores e dissabores,

construção de projetos de trabalho coletivo e novas parcerias. Por muito tempo pensei que a dificuldade de acesso à espaços de formação qualificados, baixos salários, falta de espaços para a construção do coletivo e a falta de recursos financeiros na escola fossem os principais dificultadores do trabalho docente, quem dera fossem.

Trabalhando como coordenadora pedagógica numa escola pública estadual, com poucos recursos, mas acompanhada de algumas pessoas muito dispostas a fazer da escola um espaço de construção de saberes comprometida com a melhoria de qualidade de vida dos sujeitos nela inseridos, novamente vi sentido no meu trabalho. Reencontrei o prazer de estar na escola, apesar dos problemas e dificuldades do cotidiano escolar, mas nada que impedisse o desejo de nos mobilizarmos para ação pedagógica comprometida com os sujeitos. Uma das atividades das quais participei, foi como colaboradora da construção de um projeto de educação junto a uma equipe do NASCA (Núcleo de Assistência a Saúde da Criança e do Adolescente), aí encontrei a possibilidade de trilhar novos caminhos, buscando a interface entre educação e saúde. Dialogar com outras áreas do conhecimento, trocando saberes, aprendendo novos conceitos, possibilitando um novo olhar sobre a educação e a escola.

Para começar este diálogo, cursei disciplinas como aluna especial na UFRGS (PEC) no curso de educação destinado a formação dos profissionais da área da saúde coletiva, uma nova e diferente possibilidade de discussão partilhada com outras áreas do saber. A descoberta de muitas semelhanças em relação ao trabalho na área da saúde e da educação (dificuldades e necessidades).

Escolas públicas, este sempre foi meu universo de trabalho, rede estadual e municipal, Panambi/Porto Alegre. Cada uma com suas especificidades, ano após ano, as situações se repetem, a cada nova eleição troca de prefeito/governador, secretário municipal/estadual de educação,

diretor e coordenação pedagógica, novas e diferentes diretrizes de trabalho, umas agregando outras desconstituindo os grupos de trabalho já constituídas no interior das escolas. Avanços e retrocessos, altos e baixos. Num primeiro momento pensei em procurar fazer uma nova graduação na área da saúde mas, logo me dei conta de que poderia permanecer na área de educação me aprofundando nos estudos relativos à saúde dos docentes. Na escola virou rotina o afastamento de professores pelo adoecimento. Quem cuida do professor? Esta é uma questão que muito me inquietava e que ainda me inquieta, primeiro como expectadora depois enquanto mais uma vítima do mesmo adoecimento.

Estado/Município, mudanças de governo, de direção, cada um para o seu lado. Trabalho solitário, desamparo, sofrimento calado, frustração, presa num círculo vicioso, sensação de impotência, de incompetência, dor: hipertensão arterial, depressão profunda, cheguei ao fundo do poço. De um lado os alunos, o desejo de ensiná-los, de outro vontade de jogar tudo para o alto, aula só com o “chicotinho em punho”, exaurida pelo cansaço físico e emocional. De outro lado, um clima pesado na escola, colegas, parceiros de trabalho, saindo da escola, desistindo de tudo, jogando a toalha, iniciantes e em final de carreira.

Tomada pela angústia e também pelo desejo de superar esta fase, recorri a todos os recursos possíveis, médicos, amigos, família e colegas. É preciso “segurar o touro pelos chifres” como diz meu pai, encará-lo de frente. Processo doloroso, olhar pra si mesmo, quarenta e um anos, divorciada, família distante, vinte e seis anos de magistério, uma vida de trabalho na escola. A escola, o trabalho como eixo que sustenta a vida. O que está acontecendo conosco (professoras), que escola é esta que nos adocece? Que vida é essa?

A escola, que lugar é esse que, ao mesmo tempo em que nos repele nos atrai? Em casa, sozinha, afastada por laudo médico, me peguei a pensar. Todos que conhecia estavam trabalhando, quão bom era poder chegar

na escola e encontrar os amigos, poder conversar sobre as coisas que estavam acontecendo, as trocas de idéias e de materiais na hora do recreio ou almoço, a aula de dança ou yoga na hora do almoço, a confraternização dos aniversários, a hora atividade livre de reuniões com a coordenação, os almoços coletivos, a terça - gorda (dia em que cada uma levava uma sobremesa diferente), as festas à fantasia de final de ano (cada ano com um tema), as caronas de ida ou volta pra escola, longos papos...sobre a vida na escola e fora dela.

O fato é que Saletes, Marianas, Julietas e Ivanetes trabalham e adoecem no interior das escolas. No entanto, pouco se tem pensado ou discutido sobre a relação entre as condições do trabalho e as condições de saúde dos docentes. É assustador o número de docentes afastados de suas atividades em razão do adoecimento, e isto não é visto como um problema do trabalho e sim dos indivíduos.

A culpabilização e a individualização do problema agravam a situação dos docentes que se vêem cada vez mais vitimizados pelas circunstâncias que se colocam, tais como a desvalorização profissional, a baixa auto-estima, a ausência de resultados percebidos no trabalho desenvolvido, a incapacidade de resolver os problemas trazidos pelos alunos, o seu sofrimento.

Juntamente com minhas colegas, vivo a angústia de estar na escola sentindo-me muitas vezes oprimida, esquecida pelo sistema; sou um número, alguém que só importa se não faltar, se “der aula”, se tomar conta dos seus alunos, se atingir boa pontuação na avaliação externa, se cumprir o calendário. Como nos sentimos ou o que nos angustia parece não importar. No entanto, como nos dizia Paulo Freire, ai de nós educadores se deixarmos de sonhar sonhos possíveis. O que fomos, o que somos, o que seremos, é uma pergunta difícil de responder.

Somos sujeitos?

Protagonistas ou vítimas?

Eta, perguntinha chata de responder.

E, isto, porque nos interroga sobre a confortável idéia de que somos sempre os mesmos – como seres psicológicos no nível individual, ou como seres políticos no nível coletivo, por exemplo – atuando sempre do mesmo jeito, como plenos senhores das situações em que nos encontramos.

Mas de fato, somos e não somos, sujeitos.

Ou melhor, somos sujeitos que sujeitam em certas situações, e somos sujeitos que se sujeitam em outras.

Isto é, somos muitos sujeitos e não sujeitos em diferentes situações.

Instituídos e instituintes.

Melhor dizendo, somos sujeitos que sujeitam sem que com isso deixemos de ser sujeitados também.

Não há nunca uma identidade, individual ou coletiva, que fica para sempre no tempo em nós. Esta, está sempre em produção. Partindo de um certo território, abrindo-se para outros possíveis.

Produzindo mapas, desenhando cartografias.

Passamos de sujeitos que sujeitam a sujeitados, o tempo todo.

Para complicar, as teorias que procuram compreender estas situações, são muitas e nada amigáveis. Muitas vezes, são contraditórias entre si.

Óbvio que não tenho a pretensão de dar conta delas, ou mesmo de expô-las. Mas, com este material, polemizo com algumas.

Parto do princípio que somos em certas situações, a partir de certos recortes, sujeitos de saberes e das ações que nos permitem agir protagonizando processos novos como força de mudança. Mas, ao mesmo tempo, sob outros recortes e sentidos, somos reprodutores de situações dadas.

Ou melhor. Mesmo protagonizando certas mudanças, em muito conservamos.

Entretanto, sob qualquer um destes ângulos somos responsáveis pelo que fazemos. Não é possível não nos reconhecermos nos nossos fazeres.

Somos dados e dandos. Somos definidos. Quando chegamos, algo já estava ali.

Mas nem por isso somos vítimas das situações. Somos constituídos nisso e por isso. E nas nossas ações constituímos, em si e em relações, as situações. As fabricamos.

Vivemos estas tensões, como sujeitos de ação, o tempo todo. Cartografamos no viver este processo, gerando infinitudes de mapas territoriais de identificação.

E podemos, de modo intencional, ambicionar ser mais sujeitadores que sujeitados em certas circunstâncias e para isso explorar nossas capacidades de agir, nossas capacidades de interpretar o lugar onde nos territorializamos procurando interferir em suas regras,

abrindo linhas de fugas. Partir para novos mapas. Novos sentidos territoriais. Fazemos isso, bem como os outros também o fazem, muitas vezes sem ter claro o conjunto das intenções em jogo. Às vezes, acontece. Outras, planejamos. Somos protagonistas ao mesmo tempo que somos protagonizados. Podemos fazer diferente de outros o que já temos como estabelecido, quando emergimos em uma situação já dada. Somos determinados e determinantes. E podemos ambicionar isso. Não como sujeitos plenos de razão, mas como certos apostadores, que podem com certos recursos- cognitivos, desejantes, instrumentais, por exemplo – aumentar as potências dos nossos fazeres por outros sentidos, para nosso agir no mundo, produzindo novos significados para as situações. Procurando tensionar mais ainda a possibilidade de sermos sujeitos do senso comum ou não. Apostando que todos imersos nos processos de fabricação subjetiva. Nas relações. E que isto é unha e carne do ser sujeito em ação, do cotidiano e do “transcendente”. Se dá certo ou não, no sentido de construir novos modos de produzir a vida no plano coletivo, comprometido com a igualdade e a convivência democrática, não sei. Mas, como faz entender Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do oprimido*: devemos assumir que somos responsáveis, com os nossos saberes e fazeres, pelo que vai ser amanhã. Ou o fazemos diferente, ou não o será. (MERHY,2002, p.12-15)

II CAPÍTULO: TRABALHO E SOFRIMENTO

Pensar o universo do tema trabalho é enveredar por um labirinto de questões e problemáticas que envolvem o que parece ser um simples conceito que na versão judaica cristã Ocidental implica: “do suor do teu rosto ganharás o teu pão” do livro de Gênesis da Bíblia e que provavelmente todos nós sabemos de memória. Implica em pensarmos questões como relações sociais de produção, divisão social do trabalho(gênero, classe sociais, profissional, técnica/tecnológica) e por aí afora. Também as relações patrão/empregado do mundo contemporâneo.

Logo, falar sobre o que é trabalho e a relação deste com o sofrimento só é possível na medida em que se fale do sujeito. Quando penso sobre minha trajetória profissional, percebo que desde criança estudei para ter uma vida melhor, como diziam meus pais, pois assim teria melhores condições de trabalho. Conseqüentemente melhores condições de vida, uma coisa estava ligada a outra e assim não teria que me sacrificar como eles, trabalhando na roça, tendo uma vida cheia de privações e dificuldades estando sujeitos aos humores da natureza. Também teria sob a ótica da minha mãe melhores oportunidades, como professora seria uma autoridade, portanto seria respeitada.

Esta visão que meus pais e a grande maioria das pessoas têm sobre o trabalho esta alicerçada na concepção de que o trabalho constitui o ser humano, assim como também a cultura e que precisamos trabalhar para ganharmos a vida e dar um sentido a ela. Sobre este tema Serafim nos aponta:

O trabalho, entretanto, para os seres humanos, além de assegurar a sobrevivência individual e da espécie, foi também se transformando no principal dispositivo para a co-produção de si mesmo e da cultura. Precisamos trabalhar pelo salário, mas também para dar sentido e significado a nossa vida e à sociedade em que vivemos.(SANTOS-FILHO,2007, p.13)

Hoje é comum associarmos trabalho e emprego como sinônimos, mas apesar da ligação existente entre estas palavras seus significados são muito diferentes.

O trabalho existe desde o momento que o homem começou a transformar a natureza e o ambiente ao seu redor, desde que interviu no mundo, utilizando os recursos naturais para a fabricação de utensílios e ou ferramentas que lhe facilitassem a existência. Uma questão filosófica que sempre nos colocamos é “o trabalho foi condição de humanização dos seres humanos”. Com isso o ser humano produziu a si e a cultura.

Segundo o Dicionário do Pensamento Social do Século XX, trabalho é o esforço humano dotado de um propósito que envolve a transformação da natureza através de capacidades físicas e mentais.

Além do valor intrínseco, serve também para expressar muito da essência do ser humano (o homo faber). O trabalho está intimamente relacionado à personalidade. (Quando dizemos que fulano é um carpinteiro, um médico ou um professor, estamos, de certa forma, definindo um ser a partir do trabalho que ele exerce).

No começo dos tempos, o trabalho era a luta constante para sobreviver (acepção bíblica). A necessidade de comer de se abrigar, etc. determinava a necessidade de trabalhar. O avanço da agricultura, de seus instrumentos e ferramentas trouxe progressos ao trabalho. O advento do arado representou uma das primeiras revoluções no mundo do trabalho. Mais tarde, a Revolução Industrial viria a afetar também não só o valor e as formas de trabalho, como sua organização e até o aparecimento de políticas sociais. A necessidade de organizar o trabalho, principalmente quando envolve muitas pessoas e ou muitos instrumentos e muitos processos, criou a idéia do "emprego".

Foi no período em que ocorreu a Revolução Industrial (Inglaterra – meados do século XVIII), que surgiu o conceito de trabalho que temos hoje, com classe operária assalariada, produção em maior quantidade e feita através de máquina.

Com a revolução industrial as máquinas tornam-se instrumentos de disciplina, o espaço remodelado da fábrica controla os trabalhadores no uso do tempo e do espaço e fisicamente os seus corpos. A alienação da maioria dos trabalhadores no mundo do trabalho foi uma consequência quase natural no processo produtivo, conforme Gastão, 2000,p.27 “...a separação, concreta e cotidiana, dos produtores da gestão dos meios de produção e do resultado de seu próprio trabalho”.

Dejours (1992) nos alerta para o sentimento de indignidade expresso pelos trabalhadores ao se sentirem “robotizados, como apêndices da máquina” (Ibid, p.49) e por estarem em “contato com uma tarefa desinteressante”. No caso da inutilidade, refere-se à falta de significação, à mecanização dos gestos, à falta de qualificação e do sentido/finalidade do trabalho realizado. Inutilidade, portanto, porque a atividade mostra-se esvaziada de sentido humano, sentido de criação. Quanto à desqualificação, Dejours alerta para uma imagem que o trabalhador constrói sobre si mesmo e que se apresenta na situação de trabalho diretamente relacionada a uma desvalorização do que faz e o consequente não-reconhecimento de seu trabalho pelo outro.

Hoje as mudanças que vêm ocorrendo graças à tecnologia (principalmente a tecnologia da computação-telecomunicação), que estão modificando as relações econômicas entre empresas, empregados, governos, países, línguas, culturas e sociedades, afeta também as relações de trabalho. Chegamos inclusive a questionar sobre o fim do “emprego” que no mundo contemporâneo está associado a trabalho, mas o trabalho como fonte de produção de toda a riqueza e da satisfação das necessidades humanas vai

continuar, se adaptando as novas realidades da humanidade, como a História tem nos mostrado.

Hoje vivemos um momento de crise econômica mundial a qual se reflete diretamente sobre os trabalhadores. Em alguns países o número de desempregados é considerado o maior dos últimos tempos. O medo do desemprego, da falta de segurança e de estabilidade, gera ansiedade nos trabalhadores causando sofrimento. Bauman, no livro *A sociedade individualizada* nos diz:

As colocações individuais na sociedade e os lugares aos quais os indivíduos podem ganhar acesso e nos quais podem desejar se estabelecer estão se derretendo com rapidez e dificilmente podem servir como alvos para “projetos de vida”. A inquietude e a fragilidade de objetivos afetam a todos nós, com ou sem habilidades, educados ou não, com medo de trabalho ou trabalhando duro. Há pouco ou nada que possamos fazer para “encaminhar o futuro” ao seguir os padrões atuais com diligência. (BAUMAN, 2008, p.185)

O trabalho, ao mesmo tempo em que é fonte de realização pessoal também pode ser gerador de sofrimento, garantia de sobrevivência, promotor de saúde ou lugar de adoecimento. No contexto em que vivemos esse paradoxo se apresenta de forma explícita:

A dor e o prazer no trabalho como questão experimentada por cada e em cada trabalhador, mas relacionada aos modos como ele vive seus vínculos com o processo do trabalho e com os outros trabalhadores.(...)O prazer vem como situação ideal a ser conquistada, estado de plenitude, quase sempre “imaginarizado” como tendo existido anteriormente. Dessa forma, atingir o prazer passa a ser vivido como posição estável do sujeito em relação as suas necessidades, desejos e interesses. Claro está que esta situação nunca é atingida, deixando o sujeito na posição sempre faltosa em relação aos objetos de investimento, também eles jamais realizados. (SANTOS-FILHO,2007, p.66)

As condições de trabalho, sua organização e as relações sociais que se estabelecem no mundo do trabalho é que podem ser fontes de promoção de saúde ou de adoecimento dos trabalhadores. Longas jornadas, insalubridade,

precarização das condições físicas e estruturais, burocratização dos processos de trabalho e das relações, assédio moral, relações conflituosas, abuso de poder e a desvalorização dos trabalhadores são fatores que podem gerar sofrimento. Já uma relação menos hierarquizada, um espaço salubre, que promova o diálogo e que respeita o trabalhador contribui para a promoção da saúde.

Para Dejours a organização do trabalho exerce, sobre o homem, uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições, emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora. Esse sofrimento, de natureza mental, começa quando o homem, no trabalho, já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa no sentido de torná-la mais conforme as suas necessidades fisiológicas e a seus desejos psicológicos – isso é, quando a relação homem-trabalho é bloqueada. O que não é facilmente identificado, pois cada profissão constitui sua própria sintomatologia, de modo que o sofrimento é disfarçado, mascarado através das diferentes estratégias defensivas elaboradas pelos trabalhadores contra a angústia e a insatisfação vividas.

Nesta perspectiva, o trabalho prazeroso é aquele no qual cabe ao trabalhador parte importante de sua construção. O sofrimento, a dor, segundo Dejours, 1992 (apud, Santos-Filho, 2007, p.66) “estão ligados aos sentimentos de “indignidade, de inutilidade e desqualificação” vividos pelos trabalhadores ao executarem uma tarefa aquém de sua capacidade inventiva”. Ele chama atenção em suas pesquisas para o sofrimento produzido na situação de trabalho.

Para Sato, 1991 (apud CODO, 1995, p.53), o trabalho é penoso quando o seu contexto gera incômodo, esforço e sofrimento demasiados, sobre o qual (contexto) ele não tem controle. O termo “penoso” tem sido utilizado como adjetivo em vários estudos da área da saúde do trabalhador, basicamente com

três enfoques, o primeiro que engloba a maioria dos estudos empíricos, filiados à Fisiologia do Trabalho e Ergonomia, para os quais o trabalho é penoso quando demanda esforço físico; o segundo onde os estudos adjetivam como penosas as condições de trabalho que geram esforço e sofrimento mental e, por último, alguns estudos que entendem ser o trabalho penoso quando gera sofrimento físico e mental.

Conforme Codo (1995) outra noção se faz presente na caracterização do trabalho penoso pela versão do conhecimento prático:

a de controle – controle do trabalhador sobre os contextos de trabalho através do conhecimento prático pudemos identificar quais são os requisitos necessários para o exercício do controle por parte do trabalhador. São eles: familiaridade, que diz respeito à intimidade e conhecimento sobre a tarefa realizada; poder, que diz respeito à possibilidade de o trabalhador interferir e mudar o trabalho de acordo com suas necessidades; limite subjetivo, que diz respeito ao quanto, quando e como é possível suportar as estimulações dos contextos do trabalho. Quando não estão simultaneamente presentes estes três requisitos que sustentam o controle dá-se a ruptura – ruptura do equilíbrio sendo justamente aí que os problemas de saúde são sentidos pois o limite subjetivo não é respeitado. Aparecem então as doenças, os acidentes e o sofrimento é demasiado. (CODO, 1995, p.54)

A legislação brasileira inclui o trabalho de professor entre aqueles considerados “penosos”, com direito à aposentadoria especial após 15, 20 ou 25 anos de serviço ante a complexidade e o nível de desgaste físico e emocional que encerra a rotina docente.

Conforme Webber e Vergani (2010), os professores fazem parte de uma classe diferenciada de trabalhadores e por esta razão, a Consolidação das Leis Trabalhistas lhes dedica exclusivamente toda a seção XII, do seu capítulo I,

título III. Os professores usam além do intelecto, todo o corpo para desempenharem o seu ofício, expondo-se de maneira incomum ficam com a saúde vulnerável e, portanto, merecem que sejam adotadas medidas de saúde protetivas e preventivas.

Além dos fatores relacionados diretamente ao corpo, como a ergonomia inadequada e o uso da voz, há os fatores externos e psicológicos, que vão desde os problemas que o aluno enfrenta em sua casa e leva para a sala de aula, até a violência urbana. Isso, além de todas as exigências sobre a atividade docente impostas pelas mudanças e atual organização do ensino no Brasil. Tudo isso se mistura e desemboca na sala de aula, afetando o meio ambiente de trabalho.

Desde 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), aponta em termos de doença ocupacional/ doença adquirida em decorrência do exercício da profissão, os professores como sendo a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional, incluindo desde reações alérgicas a giz, distúrbios vocais, varizes, gastrite, labirintite, reumatismo, estafa e até esquizofrenia. (VASCONCELLOS, 1995, p. 29)

Codo (1999) aponta algumas razões do porque a atividade do professor é penosa :

“[...] A verdade é que flexibilidade do trabalho, possibilidade de controle sobre o processo, demanda de expressão afetiva, necessidade de criatividade e inovação pedem um trabalhador que esteja presente de corpo e alma no seu trabalho, que se disponha a se dedicar, enfim, que atribua importância ao que faz na vida profissional. E por que um trabalhador vai querer um trabalho tão exigente e tão mal remunerado como esse?[...]”. (CODO ,1999, p.121)

A Legislação brasileira instituiu a atividade do professor como penosa na Consolidação das Leis do Trabalho, na Legislação Previdenciária de 1964, e

em Leis e Decretos Posteriores, que foram garantidos pela Constituição de 1988.

Foi o Decreto 53.831/64 que dizia: “para os efeitos da concessão da aposentadoria especial, serão considerados serviços insalubres, perigosos ou penosos, os constantes do quadro abaixo, em que se estabelece também a correspondência com os prazos referidos no artigo 31 da citada Lei”. Quadro conforme o apresentado abaixo:

2.1.4	Magistério Professores	Penoso	25 anos Jornada normal ou especial fixada em Lei Estadual, GB, 286; RJ, 1.870, de 25- 4. Artigo 318, da Consolidação das Leis do Trabalho.
-------	---------------------------	--------	--

O Magistério apesar de ser considerado pela legislação uma atividade penosa, não tem recebido a atenção devida, pois as condições de trabalho estão cada vez mais precarizadas e o que se vê no capitalismo globalizado, é um movimento de revogação de direitos historicamente conquistados pelos professores. Hoje, no Brasil, junto ao tempo de serviço foi indexado idade mínima para poder usufruir o direito de aposentadoria especial. A carga horária de trabalho, o número de dias letivos e o número de alunos por turma tem aumentado progressivamente, a mudança de ritmo do trabalho, as leis e diretrizes da educação estão cada vez mais engessadas, a redução da capacidade laboral e o mal-estar individual e coletivo continuado são condições adversas à saúde e à vida.

Atualmente, de modo geral, os professores, estão vivendo “uma crise de identidade”, que não se apóia apenas no domínio do “saber-fazer”, ou seja, no domínio de conteúdos, informações cada vez mais amplo e complexo ou na capacidade de utilizar diferentes estratégias e metodologias específicas para ensiná-los. Mas esta se fundamenta especialmente na descrença de sua competência frente às crescentes exigências do mundo atual e também da realidade social conturbada de que estão cercados.

Para Codo (1999):

o processo de trabalho dos professores apresenta-se para a sociedade como um espaço sem retorno, deteriorado, gerando para si próprio uma crise de identidade que abala a “crença em si” e o “sentido de si” da sua própria pessoa e da sua própria profissão, o que gera sofrimento e por conseqüência o adoecimento dos mesmos. (CODO,1999, p.60 apud CARNEIRO, 2001, p. 40)

Falar sobre saúde no trabalho é difícil, já sobre o sofrimento e a doença parece ser mais fácil. Tanto na área da saúde quanto na educação há uma infinidade de estudos e produções acadêmicas acerca do tema do adoecimento dos professores, bem como diariamente se ouvem discursos referendando o quanto a escola é um lugar de adoecimento para seus trabalhadores. O discurso incorporado na sociedade em geral é de que os professores não estão bem, coitados (professores da escola pública). Temas como a violência nas escolas, a precarização do trabalho, a falta de professores, a desvalorização profissional se tornaram banais, sem importância, têm seu espaço nas mídias garantidos, mas é como se não fossem reais, ficam na virtualidade. Já as coisas boas que acontecem no interior das escolas, na sua intimidade, essas nem chamando o jornal para divulgar ganham espaço na mídia.

O discurso da doença é hegemônico. É preciso lembrar que a saúde do professor é um direito e que a garantia de condições humanas de trabalho, que

não expropriem o trabalhador do seu saber-fazer favorecem a promoção de sua saúde física e mental. É inegável que hoje, o professor na maioria das escolas públicas depara-se com uma realidade dura e cruel, que seu cotidiano tem características próprias, que seus processos de trabalho não são rotineiros e apresentam fatores conflitantes, como indisciplina, violência, pressões sociais e familiares. Diante disto há uma alteração no estado de bem-estar, quer seja ele físico, intelectual, moral ou psicológico, pois o homem é um ser único, completo, não apenas um corpo biológico que se movimenta. Tem uma estrutura psicológica sujeita a todas as ansiedades, inseguranças, emoções, afetividades do contexto em que vive.

A individualização da doença adquirida no trabalho, a “abordagem simplista” que historicamente vem se constituindo, não ocorre por acaso. Conforme Ulrich Beck, 1986 (*apud* SHER, 2000), isso é um dos efeitos do que ele chama de sociedade de risco, cabe aos indivíduos a culpa e a responsabilidade pelo fracasso, não à sociedade.

Quando adocece, o professor precisa solicitar, na escola em que trabalha, uma folha de apresentação da escola e dirigir-se a um departamento de Perícia Médica. Normalmente, porém, tais locais visualizam somente a patologia, não a relaciona com os aspectos sociais e com o modelo e as condições de vida, nem com o processo de trabalho desenvolvido pelo paciente. Desta forma, os problemas se acumulam, agravando mais a saúde dos envolvidos. (CARNEIRO, 2001, p.192)

Os professores sofrem uma pressão tal que mesmo doentes, muitas vezes tem dificuldades de procurarem assistência. Somente à procuram em situações limites, isto ocorre, principalmente dado aos ritos burocráticos, que tornam ainda mais difíceis e degradantes a situação de adoecimento, pois a própria veracidade da doença é questionada.

Em relação ao sofrimento mental, que afasta professores do trabalho, tais doenças não são entendidas como doenças profissionais, nem pelos

professores, muito menos pelos médicos responsáveis pelas perícias médicas. Estes deslocam, o conflito homem/trabalho, ou aqui no caso, professor/escola, para questões simplesmente biológica ou ortopédicas, acompanhadas logicamente de ações medicamentosas. É mais fácil, atribuir as doenças como advindas do ambiente externo ao trabalho, do que produzidas no trabalho, sobre o qual geralmente se produz um silêncio, pois o empregador teria que assumir as responsabilidades.

A vivência da doença como algo vergonhoso torna difícil que a mesma seja compartilhada com os colegas, familiares, amigos. A busca por atividades semanais prazerosas, que trazem a sensação de bem-estar imediato é muitas vezes uma das alternativas recorrentes (massagem, aula de yoga, acupuntura, ir ao salão de beleza para cuidar dos cabelos e das unhas, sair com amigos para relaxar). Aliviar as tensões do dia ou da semana não é suficiente, pois a causa do mal-estar permanece intocável. Esconder dos outros e de si mesmo parecem ser a melhor alternativa, numa tentativa desesperada de que tudo possa ser resolvido num passe de mágica sem ter que se expor, dar explicações à alguém, nem se desculpar pois a doença é sentida como algo de origem voluntária, resultado da falta de habilidade e de capacidade de enfrentar os problemas do cotidiano escolar.

Para Dejours (1992, p.24) a angústia contra a qual é dirigida a ideologia da vergonha não é a do sofrimento, da doença ou da morte; a angústia que ele ataca é, através da doença, a destruição do corpo enquanto força capaz de produzir trabalho.

Ao viver uma situação de adoecimento psíquico fui tomada pelos sentimentos de vergonha, fraqueza e culpa. Vergonha pois como explicar o permanente sentimento de mal-estar, o esgotamento físico e psicológico, a dor generalizada no corpo afinal, se fosse um afastamento por uma doença contagiosa ou uma intervenção cirúrgica era mais fácil, o problema seria visível para as outras pessoas. Culpada por me ausentar do trabalho, por deixar os

alunos sem as aulas previstas e por pensar que meus colegas ficariam sobrecarregados de trabalho. Fraca e impotente diante de uma situação que não via saída, marcada pelo sentimento de estar sendo julgada pelos outros, como se houvesse um consenso social de condenação da doença e conseqüentemente do doente.

Este sentimento de vergonha na maioria das vezes é compartilhado pelo coletivo, as aulas que não são dadas, as atividades que não são realizadas, as turmas dispensadas são atribuídos unicamente a ausência dos professores no trabalho, o motivo e as causas do afastamento é irrelevante. É comum ouvir na sala dos professores das escolas notícias como: “Fulana não veio hoje, está de laudo, esperamos que retorne logo, será um transtorno. Como ficarão as turmas? Vamos ter que dispensar algumas turmas mais cedo e teremos que remanejar os horários com os professores que estão presentes até o seu retorno.” É como se doença fosse uma desculpa para não trabalhar, para não assumir as responsabilidades, sinônimo de preguiça, um sinal de fraqueza. No final das contas o sofrimento é generalizado, tanto para quem sai como para quem fica na escola, todos são afetados direta ou indiretamente.

Dejours nos fala sobre o paradoxo do sistema que dilui as diferenças, cria o anonimato e o intercâmbio enquanto individualiza os homens frente ao sofrimento:

Parece-nos, ao contrário, que a individualização, mesmo se ela é antes de tudo uniformizante, porque ela apaga as iniciativas espontâneas, porque ela quebra as responsabilidades e o saber, porque ela anula as defesas coletivas, a individualização conduz, paradoxalmente, a uma diferenciação do sofrimento de um trabalhador e de outro. Por causa do fracionamento da coletividade operária, o sofrimento que a organização do trabalho engendra exige respostas defensivas fortemente personalizadas. Não há mais lugar praticamente para as defesas coletivas. (DEJOURS,1992, p.40)

É fato que nossa realidade tem produzido efeitos na saúde dos professores, gerando aposentadorias precoces, abandono da profissão e afastamento do trabalho, por meio de licenças médicas. Em meio a esta situação, surgem estudos que apontam para o fato de que a criação de espaços de diálogo e tensionamento na escola podem possibilitar a criação de outros modos de trabalhar, pois:

[...]os processos de trabalho e as relações no interior da escola não têm sido objeto de análise e reflexão no cotidiano de tal instituição. A cada dia novos desafios nos são colocados pelos modos de trabalho na escola e investigar/pensar o ponto de encontro sujeito (trabalhador/docente) e objeto (trabalho pedagógico), colocado em relação de intercessão e de interferência de um sobre o outro, não podendo ser pensados fora dessa relação. (BARROS e FONSECA, apud MASCARELLO E BARROS, 2007, p. 105)

No momento, como nos diz Mascarello e Barros (2006, p. 217) se torna importante fazer “gritar” os modos que se têm construído para lidar com a dor e o prazer de ser educador, pois, ao dar visibilidade, ao fazer falar a realidade instituída, abre-se a possibilidade de um novo estado de coisas, a construção de novas formas de se constituir professor ou professora.

III CAPÍTULO: UM HORIZONTE POSSÍVEL: DISPOSITIVOS DE PROMOÇÃO DESAÚDE MENTAL COLETIVA NA ESCOLA

“Digo: o real não está na saída nem na chegada,
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”
João Guimarães Rosa

As exigências da profissão docente têm se complexificado, a vida cotidiana está cada vez mais difícil, a banalização da vida e o isolamento das pessoas me fizeram sentir a necessidade de buscar em outros campos do conhecimento subsídios que me possibilitassem dialogar, ampliar minha ação-reflexão na perspectiva de ressignificar meu trabalho, dar um novo sentido a minha vida, contribuindo com isso para a explicitação dos dispositivos de promoção de saúde mental coletiva na escola. Que caminho seguir, não há receitas prontas, um jeito “certo” de fazer as coisas. Os conceitos se modificam no decorrer da história (saúde e trabalho), são construções sociais concebidas a partir da concepção de homem, de sociedade, de organização da economia e da política vigentes.

Conforme diz Sandra Fagundes (1992),

a Saúde Mental Coletiva é um processo construtor de sujeitos sociais, desencadeador de transformações nos modos de pensar, sentir e fazer política, ciência e gestão no cotidiano das estruturas de mediação da sociedade, extinguindo as segregações e substituindo certas práticas por outras capazes de contribuir para a criação de projetos de vida. (FAGUNDES, 1992).

Para tanto se faz necessário o envolvimento de todos os atores na discussão, reflexão e elaboração ações promotoras de saúde.

A história da loucura e a aproximação com a obra de Michel Foucault, enfocando discussões sobre o sujeito, as relações de poder, as estratégias disciplinares em diferentes instituições, implicadas na constituição do sujeito e dos campos de saberes, bem como da constituição do que se nomeia loucura me fizeram questionar mais profundamente que lugar é este de poder que é atribuído a algumas pessoas/instituições. As práticas sociais, o nosso cotidiano, as relações com este lugar, com o outro e conosco nos constituem como sujeitos, capazes de afetar e de ser afetado.

Segundo Foucault (1984, pag. 276), nas relações humanas, quaisquer que sejam elas, o poder está sempre presente: a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. Estas relações se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas, portanto são móveis, reversíveis, e instáveis, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas, o que significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência. Segundo o filósofo temos que parar de pensar o poder como algo negativo, que reprime e recalca, como da ordem do bem e do mal. O poder é produtivo, produz conhecimentos, campos de saber, verdades, sujeitos, mas para romper estas relações é necessário ousar, inventar, correr riscos e fazer escolhas.

A compreensão do vivido no trabalho produz o sentido e este sentido produz o sujeito. Retomar a trajetória profissional me possibilitou perceber que existem diferentes formas de enfrentamento e ou ocultação do sofrimento na escola. Que cada professor a seu modo encontra formas, estratégias individuais e ou coletivas para manter sua saúde mental, mesmo que inconscientemente.

O fato é que urge que se abram espaços para escuta, troca e construção coletiva de projetos de trabalho, bem como para discussão dos problemas e conflitos vividos pelos professores no interior das escolas, dando visibilidade e voz aos sujeitos, pois “o sofrimento no sentido do esforço

realizado, do cansaço, das entregas pessoais, faz parte da realidade normal do trabalho, mas se o trabalho tem um sentido, se ele tem significado, esse sofrimento pode se transformar em prazer”. (CODO, 1999, p. 85)

Em meio a esta tendência de individualização dos processos de trabalho, o coletivo surge como um dispositivo potente de resistência e enfrentamento do adoecimento pois é nele que muitas vezes o professor encontra o amparo, a energia, o sentimento de cuidado necessários para continuar.

Barros em seu artigo sobre Dispositivos em ação: o grupo busca referência em Deleuze (1988) que em sua leitura de Foucault diz que dispositivo “é de início um novelo, um conjunto multilinear... é composto de linhas de natureza diferente”. (BARROS, 1997, p.183).

O grupo neste sentido é entendido como dispositivo, pois na sua multiplicidade favorece a emergência de modos singulares de existência, o compartilhamento de sentimentos, de experiências vividas, o reconhecimento de si no outro. Então é no grupo que os “indivíduos experimentam o que está para aquém e além de si, podendo, então, outrar-se, (re)inventar-se. (BARROS, 2007, p.23)

Transformar situações adversas em dispositivos para a construção de outras formas de organização é um desafio que se coloca no cotidiano da escola, trazendo para o coletivo as questões individuais para transformá-las em questões do coletivo, rompendo com a lógica individualista de que cada um fazendo bem a sua parte é a forma possível de resolver os problemas.

Como nos diz Carneiro (2001):

A coletivização do que sentem e a troca de experiências são fundamentais para que os educadores percebam que não

estão sozinhos nesse barco e que, conversando e compartilhando idéias e sentimentos, poderão ganhar força e buscar novos caminhos. É sempre preciso um “cais” onde se possa saltar num navio qualquer e recolher as âncoras... (CARNEIRO, 2001, p.38)

Existe uma certa naturalização dos processos de trabalho enquanto dados, pré-definidos, como se pouco ou nada pudesse ser mudado o que deixa os professores imobilizados na sua ação, no entanto essa é uma idéia que pode ser desconstituída na medida em que a sala de aula/escola é um território que permite a criatividade, a invenção e por esta razão faz-se necessário “repensar a potência e a impotência como uma característica situacional que pode ser atravessada por distintos processos instituintes – e mesmo agenciada- torna-se, assim, uma ousadia.” (MERHY, 2002, p. 62)

Tanto os sentimentos de insatisfação e as queixas, como as ações que valorizavam as relações nos processos de trabalho no espaço escolar, podem se constituírem como indicativo de potência para a transformação.

Desta forma é possível transformar os processos de trabalho instituídos na escola pois esta é um espaço de encontro de pessoas, onde diversas histórias se cruzam, onde circulam diferentes saberes, um lugar/espaço/tempo privilegiado de socialização de conhecimentos. Os espaços de formação permanente bem como ações simples de valorização dos professores, enquanto seres humanos dignos de respeito e consideração podem ser instrumentos mobilizadores para a construção de dispositivos de promoção de saúde mental coletiva dependendo da postura dos gestores do sistema de ensino e dos demais atores envolvidos no processo.

Ações como: a acolhida dos professores no início do ano letivo, bem como no dia-a-dia, o bom-dia, boa-tarde, boa-noite olhando nos olhos, a lembrança e comemoração dos aniversários, os cafés/almoços/jantares

pedagógicos, as festas de confraternização, a homenagem do dia do professor, a organização de atividades recreativas e culturais para o grupo, a organização dos espaços/tempos da escola favorecendo o diálogo e a convivência do grupo, o cuidado com o ambiente físico de modo que a escola/seus espaços sejam agradáveis (limpos, organizados), a prática do respeito às diferenças, a escuta e o olhar atentos, podem ser importantes dispositivos promotores de saúde mental.

Para o professor, ser reconhecido, visto, ouvido, lembrado representa bem-estar, afinal como todo ser humano tem necessidades afetivas, biológicas, sociais. Ter saúde, ser saudável é desejo de todos o que exige esforço pessoal e coletivo e como nos diz Aragão e Barros (2007):

Ser saudável é enfrentar e transformar as adversidades, o que não quer dizer conformismo; ao contrário, é lutar para superar uma situação agressora. Ter saúde é, então, produzir perguntas desmanchando regras já dadas, quando não mais elas servem de oxigênio para a saúde, é perguntar a partir da inquietação que nos toma, enquanto o adoecer é perder essa inquietude. Vemos que produzir saúde “dá trabalho” e que não é possível produzi-la sozinho. O trabalho é o principal operador de saúde, já que é uma atividade de transformação da natureza e do próprio homem, atividade normativa por excelência. (ARAGÃO E BARROS, 2007, p. 12-13)

Nesta perspectiva pensar em saúde é pensar na vida, saúde como a possibilidade de produzir novas normas, novas formas de vida. Pensar na promoção da saúde mental dos professores da escola pública é pensar na qualidade de vida destes na escola. Como vimos não há uma resposta certa, um jeito certo pois uma pessoa é diferente da outra, cada grupo tem suas singularidades o que torna a participação dos envolvidos fundamental.

Não basta perguntar a cada um como está na produção da sua saúde, como tem feito. Não se trata de pensar em si mesmo,

pois a vida não é algo que se passa apenas em cada um, mas, principalmente, entre os sujeitos, na construção de redes sociais, rede de vida. É na vida que se passa entre os sujeitos que a vida de cada um pode acontecer. Ninguém consegue viver sozinho, isolado. Logo, pensar a vida é pensar o que passa entre nós, o padrão de vida é a rede. É nas trocas que a vida vai ganhando expressão, na possibilidade de afetar e ser afetado. (ARAGÃO E BARROS, p.52-53)

Lidar com a diversidade, com a diferença não é fácil, e a escola é um espaço de tensionamento permanente, professores/professores, professores/alunos, professores/direção, professores/pais, diferentes modos de pensar e de agir se manifestam. Abrir espaço para lidar com esses conflitos, entrar em contato com essas diferenças é promover saúde.

Apostar na escola enquanto um espaço potencializador da vida, capaz de promover a saúde e a qualidade de vida dos sujeitos é primordial. Estudos realizados apontam que:

na micropolítica do processo de trabalho, não cabe a noção de impotência, pois se o processo de trabalho está sempre aberto à presença do trabalho vivo em ato, é porque ele pode ser sempre “atravessado” por distintas lógicas que o trabalho vivo pode comportar. Exemplo disso é a criatividade permanente do trabalhador em ação numa dimensão pública e coletiva, podendo ser “explorada” para inventar novos processos de trabalho, e mesmo para abri-lo em outras direções não pensadas (MERHY, 2002, p. 61)

Estudos realizados por Aragão e Barros (2007) e outros autores destacam a importância da construção de um ambiente de trabalho no qual os professores possam conversar, trocar experiências, falar sobre seu trabalho, reinventando-o a cada situação que o exija. Ampliar as redes discursivas na

escola para outros espaços sociais além dos postos escolares é construir uma forma de gestão que produz saúde.

Ampliar essas redes, abrindo a escola para a comunidade e trazendo à tona a realidade vivida pelos professores no interior da escola foi profundamente potencializador nas experiências realizadas, tanto para trabalhar com as adversidades, quanto para incrementar o que promove a saúde.

“As nossas atitudes se voltam para a promoção de saúde exatamente quando não nos preocupamos apenas com a nossa situação particular, já que estamos sempre em rede. O que define o humano é, exatamente, essa capacidade de criar, de propor alternativas”.(ARAGÃO E BARROS,2007, p.53)

O descrédito no dispositivo coletivo delinea uma tendência da educação na atualidade. Mobilizar o coletivo e instituir na escola práticas de saúde pelas quais os trabalhadores pudessem detectar, interpretar e reagir às dificuldades cotidianas foi possível na medida em que o diálogo se constituiu como um elemento fundamental na construção do conhecimento de trabalhadores e pesquisadores sobre a relação saúde-trabalho. “Dialogando, aprendemos a ouvir, entender e discordar, exercendo, assim, o debate e a crítica. Do diálogo intenso, o problema emerge em toda a sua complexidade, bem como suas possíveis saídas e alternativas” (ATHAYDE et al., 2003 apud ARAGÃO e BARROS, p.40)

Pouco se fala dentro e fora das escolas das experiências boas e felizes que se vivem no interior delas. É importante que as pesquisas busquem fornecer uma perspectiva diferente, mais otimista, levando os professores a valorizar as boas experiências e os pequenos (grandes) momentos de sucesso, de modo que estas sirvam de referência para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar”, como nos diz Jesus (2007) em seu trabalho:

Parece-nos preferível uma abordagem mais otimista, evidenciando os aspectos mais positivos da profissão docente e, em termos de pesquisa, buscando identificar as condições necessárias para o bem-estar e a realização profissional dos professores, principalmente as estratégias de coping e as competências de resiliência que podem ser utilizadas nesse sentido (LATAACK, 1986; JESUS & PEREIRA, 1994; TAVARES & ALBUQUERQUE, 1998 apud JESUS, 2007, p.24-25).

Ser resiliente, é acreditar na possibilidade de que se pode mudar um sentimento, usando as próprias competências para reaprender outra maneira de viver, o que requer a recuperação da esperança o que muitas vezes só é possível com a ajuda de outro. Desta forma o grupo, pelas relações que se estabelecem, pelos vínculos afetivos construídos entre os sujeitos proporcionam a segurança necessária para a busca/construção de novas e diferentes formas de viver. Cyrulnik (2006) aponta:

O sentido se constrói em nós com o que está antes de nós e depois de nós, com a história e a imaginação, a origem e a descendência. Mas se nossa cultura ou as circunstâncias não dispõem, à nossa volta, alguns laços afetivos para nos comover e constituir lembranças, então a privação de afetos e a perda de sentido farão de nós homens-instantes. Saberemos gozar rápido, mas, diante de uma desgraça, estaremos privados dos principais fatores de resiliência. (CYRULNIK, 2006, p.23)

No grupo, a narrativa das ações, das atividades possibilitam o sentimento de pertencimento necessário para a constituição do sentido, o compartilhamento de um projeto de trabalho/de existência, num estado permanente de vir-a-ser . Ouvir e aprender com o outro, olhar para si, para os percursos vividos, para as diferentes experiências como roteiros possíveis, mutáveis, dá suporte para que novas formas de fazer e pensar se constituam.

Atualmente um outro conceito que também tem sido utilizado quando se apontam as estratégias de promoção de saúde na escola é o conceito de *coping* o qual tem sido descrito como o conjunto das estratégias utilizadas para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Outra contribuição importante nesta perspectiva foi apresentada por Dunham (1992) ao identificar diversos aspectos positivos na profissão docente:

a diversidade de tarefas, a interação com os alunos, a preparação e implementação de novos métodos de ensino e de tópicos não utilizados anteriormente, a oportunidade de realizar o trabalho à sua maneira na sala de aula, a imprevisibilidade do cotidiano, o processo de tentar encontrar soluções para os problemas, a pesquisa sobre os temas a ensinar, a preparação das aulas, os novos desafios e o trabalho com os colegas. Seria de acrescentar aos fatores positivos o reconhecimento que alguns alunos e gestores revelam pelo trabalho do professor, o interesse manifestado por alguns alunos durante as aulas, a participação do professor em projetos de investigação com os colegas e as oportunidades para atualização e aprendizagem através da participação em congressos e ações de formação (DUNHAM, 1992 apud JESUS, 2007, p. 24 – 25).

O trabalho em equipe e a formação profissional são fatores que podem contribuir para o bem-estar do professor. Nesta perspectiva, a prática profissional pode constituir-se numa situação de formação, apresentando-se como importante para a aprendizagem e para o aperfeiçoamento progressivo das competências docentes e não como uma mera “aplicação” de receitas de comportamentos característicos de “bom professor”. De acordo com Combs (1979) “um bom professor é antes de tudo uma personalidade única (...) que

aprendeu a fazer uso de si mesmo com eficiência”. (COMS, 1979, p. 28-31 apud JESUS, 2007, p.38).

Dentre as várias propostas para a formação continuada de professores defendidas por Nóvoa (1992), destaca-se a “formação integrada na situação de trabalho” e a “individualização dos percursos de formação”, que apontam para a autoformação e a formação reflexiva dos professores.

Segundo Ferry (1983):

a auto-aprendizagem enquadra-se na concepção da formação como “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Para ele, a noção de auto-aprendizagem corresponde à “formação centrada no processo”, em que o professor é considerado agente da sua formação, e a noção de reflexão sobre a prática enquadra-se na “formação centrada na análise”, em que o professor é encarado como observador de situações educativas. (FERRY, 1983, P.36 apud JESUS, 2007, p.61)

As situações difíceis podem se constituir como um desafio e ser fator de desenvolvimento de competências e de estratégias para a resolução de problemas. Jesus (2007) diz que, nesta perspectiva, a “autoformação, com base na reflexão “na” e “sobre” a sua prática profissional, tem sido defendida mais recentemente por diversos autores (Zeichner, 1993; Schon, 1995), que salientam, inclusive, que “a reflexão é o conceito mais utilizado em formação de professores” (Garcia, 1995). A produção de análises potentes para a intervenção no cotidiano, torna possível a problematização das nossas práticas, a reavaliação dos caminhos escolhidos e a busca de novas alternativas.

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do professor. O trabalho, as nossas práticas cotidianas, as relações

que estabelecemos com o outro, os tempos/ritmos vividos, nos constituem enquanto seres humanos. Diante da realidade em que vivemos se faz necessário recuperar a importância das coisas que fazem a vida valer a pena. “Nossas vidas são obras de arte... precisamos tentar o impossível.” (BAUMAN, 2009, p.31)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos realizados apontam para a possibilidade real de transformação das relações e dos processos de trabalho que causam o sofrimento e o adoecimento dos professores no cotidiano escolar, para tanto se faz necessário a mudança de postura de todos os envolvidos neste processo, a co-responsabilização desde os dirigentes até os professores.

Como nos diz Codo (1999) :

Educação não é obra de um solista, ou se orchestra, ou não ocorre. Entre os professores há que haver coordenação, diga-se cooperação em torno de objetivos comuns, entre funcionários (todos) e professores, tanto quanto entre alunos e corpo de professores e funcionários, é preciso construir, de alguma forma, uma “comunidade de destino”; por último, comunidade, direta e indiretamente envolvida na escola, precisa, de alguma forma, participar do processo. (CODO, 1999, p.188)

A escola sem dúvida pode ser um instrumento de promoção de saúde e de vida para todos. Para que isso aconteça, se faz urgente discutir/pensar o conceito de saúde, a produção de conhecimento em saúde-trabalho, bem como as relações de gênero e a problemática das práticas de atenção à saúde de quem trabalha nas escolas públicas.

Questões técnicas, administrativas interferem na organização dos processos de trabalho e nas relações que se estabelecem o que implica em que sejam revistas as formas de gestão implementadas pelos dirigentes da educação.

Toda situação de cuidado é complexa, sensibilizar-se, colocar-se no lugar do outro, olhar para além tendo ousadia só é possível se houver reflexão/problematização permanentes sobre as práticas, tornando visível o

invisível, praticando o exercício de diálogo e da tolerância, restituindo a dignidade e a gratidão para aqueles com quem trabalhamos.

Procurar o caminho para a felicidade dentro dos limites de sua condição, não é tarefa fácil, tudo que fazemos ou deixamos de fazer fará a diferença. Segundo Bauman (2008) :

A articulação das histórias de vida é a atividade por meio da qual o significado e o objetivo são inseridos na vida. No tipo de sociedade em que vivemos, a articulação é, e precisa continuar a ser, uma tarefa e um direito individuais. É, porém, uma tarefa bastante difícil e um direito que não é fácil de conquistar. Para executar a tarefa e exercer o direito plenamente, necessitamos de toda a ajuda que possamos conseguir. (BAUMAN, 2008, p.22)

Como disse Ayres (2007) “devemos construir coletivamente projetos de felicidade, rever o modo de educar, valorizar os espaços de encontro”, pois ensinar/aprender saúde é um processo de afirmação da vida que demanda a configuração de novos coletivos, a constituição de novas práticas educativas que privilegiem a escuta pedagógica, o lugar de interlocução, onde o não-saber possibilite o diálogo, o trabalho coletivo, a potência na fragilidade, a prática cuidadora.

Viver é uma arte:

Praticar a arte da vida, fazer de sua existência uma “obra de arte”, significa em nosso mundo líquido-moderno, viver num estado de transformação permanente, auto-redefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa diferente daquela que se tem sido até então. “Tornar-se outra pessoa” significa, contudo, deixar de ser quem se foi até agora... (BAUMAN, 2009, p. 99)

Por esta razão considero de grande relevância a necessidade de um estudo ampliado com o coletivo dos professores sobre os dispositivos de promoção de saúde mental coletiva no espaço escolar, enquanto estratégia para pensar a escola como um espaço de possibilidade de ser feliz, de fortalecimento de vínculos afetivos, de valorização da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHAYDE, Milton; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; BRITO, Jussara e NEVES, Mary Yale (Orgs.). **Trabalhar na escola? Só inventando o prazer**. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA, 2001.

AYRES, José Ricardo. Palestra na Disciplina Educação em Saúde III/FACED-UFRGS, 1º semestre, 2007.

ARAGÃO, Elizabeth Andrade Maria; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de (Orgs.). **A (re)invenção da escola: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo**. Vitória: Ed. Saberes Instituto de Ensino Ltda, 2007.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3ª Ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARROS, Regina Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2007.

BARROS, Regina Benevides de. **Dispositivos em ação: o grupo**. In: BARROS, R. B./PASSOS, E./JOSEPHSON, S./ABBES, C./RAUTER, C./EIRADO, A. (ORG.). **Saúde e loucura 6 – Subjetividade – Questões contemporâneas**. 1ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1997, v, p. 183-191.

BAUMAN, Zygmunt, **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CALLIGARIS, Contardo. **Narrativas do Humano**. Entrevista a MOREIRA, Carlos André. Zero Hora, 2 de agosto de 2008.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. **Um método para análise e co-gestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda**. São Paulo: Hucitec, 2000.

CARNEIRO, Maria Cristina B. G. de Carvalho. **A saúde do trabalhador professor**. São Carlos: UFScar, 2001. LILACS id: 383322

CODO, Wanderlei; SAMPAIO, José Jackson Coelho (Orgs). **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

CODO, Wanderlei (Coordenador). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: CNTE: UnB. Laboratório de Psicologia do trabalho, 1999..

CYRULNIK, Boris. **Falar de amor a beira do abismo**. São Paulo: Martins Fontes: 2006

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5ª ed. Ampliada – São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

ERIKSON, E. **Ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar. 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

JESUS, Saul Neves de, **Professor sem stress: realização e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUZ, Madel, Palestra na Disciplina Educação em Saúde III/FACED-UFRGS, 1º semestre, 2007.

MASCARELLO, Marinete Rosa Pereira; BARROS, Maria Elisabeth. **Nos fios de Ariádne: cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória-ES**. Revista Brasileira de Educação. Vol 12, n. 34, jan/abr 2007.

_____. **Percorrendo o labirinto: trabalho, relações intersubjetivas e a saúde de professores/as de uma escola pública**. Pro-posições. São Paulo, v. 17, n.2, ago 2006, p. 211-231.

MERHY, Emerson Elias, **Saúde a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOS-FILHO, Serafim B.; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Orgs.). **Trabalhador de Saúde: Muito Prazer! Protagonismo dos trabalhadores na gestão do trabalho em Saúde.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

STHER, Nico, **Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. Fev., Vol. 15, n. 42. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Brasil, p. 101-112.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1995.

VERGANI, Vanessa; WEBBER, Deise Vilma. **A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral.** Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Fortaleza - CE nos dias 09, 10, 11 e 12 de Junho de 2010.

VÍCTORA, Ceres Gomes, KNAUTH, Daniela Riva, HASEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa Qualitativa em Saúde: uma introdução ao tema.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

ZAGURY, Tania. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Florianópolis: Edusc, 1999.