



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

VIVÊNCIAS DE PRAZER-SOFRIMENTO DE PROFESSORES
QUE ATUAM EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Perla Alves Martins Lima

MANAUS-AM
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PERLA ALVES MARTINS LIMA

VIVÊNCIAS DE PRAZER-SOFRIMENTO DE PROFESSORES
QUE ATUAM EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Rosângela Dutra de Moraes.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Lima, Perla Alves Martins..

C286f

Vivências de prazer-sofrimento de professores que atuam em educação inclusiva. Manaus: UFAM, 2013.

74 f.; s/il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) —
Universidade Federal do Amazonas, 2013.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosângela Dutra de Moraes.

1. Psicodinâmica do trabalho 2. Oficinas de clínica do trabalho 3. Educação inclusiva 4. Professores
I. Lima, Perla Alves Martins II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDD 371(813.4)(045.3)

PERLA ALVES MARTINS LIMA

VIVÊNCIAS DE PRAZER-SOFRIMENTO DE PROFESSORES
QUE ATUAM EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Rosângela Dutra de Moraes.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosângela Dutra de Moraes – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Soraya Rodrigues Martins – Membro
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Profa. Dra. Ana Cristina Fernandes Martins – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças com deficiência, a suas famílias, aos professores que passam por suas vidas e a todos que lutam para que elas tenham dias melhores:

“Há homens que lutam por um dia e são bons; há outros que lutam por um ano e são melhores; há outros, ainda que lutam por muitos anos e são muito bons; há, porém, os que lutam por toda a vida, estes são os imprescindíveis” (BERTOLD BRECHT).

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que é minha fortaleza, meu socorro presente em todas as horas e quem me sustentou durante toda essa jornada.

Aos meus avós: Vô Maria, Vô Manoel, Vô Aldemir e Vô Jandira, que com seus exemplos de força, alegria, dedicação e amor muito aprendi.

Ao meu querido e amado pai Silas Martins pelo amor incondicional e pela luta que travou na vida para que eu chegasse a este momento.

À minha mãe Pedrina Alves, que sua presença me conforta.

À minha irmã Suzete Martins: auxiliadora, amiga, batalhadora! À minha engenheira preferida! À pequena Laís, minha irmãzinha, que tanto amo. Uma estrelinha que Deus nos deu.

À toda a minha família (é sempre bom tê-la por perto!).

Ao meu amado esposo Alexandre Lima, pela paciência em me auxiliar em todos os momentos e pelo amor a mim dedicado (obrigada, meu amor!).

A todos os mestres que me auxiliaram desde o jardim da infância até o mestrado, compartilhando conhecimentos e vivências inestimáveis.

Ao Complexo Municipal de Educação Especial – CMEE, em especial à Gestora Professora Reni Formiga, que me oportunizou momentos da prática na Educação inclusiva e mostrou exemplos de dedicação, companheirismo e amor ao próximo.

Às minhas amigas do CMEE que me ajudaram em todos os momentos dando-me força e alegria.

À minha amiga Priscila Moreira por ter disponibilizado tempo para auxiliar-me na pesquisa, pelas caronas e principalmente por contagiar-me com sua alegria constante.

À minha amiga Patrícia Moraes por dividir comigo as angústias, descobertas e conhecimento!

Aos professores que atuam com educação inclusiva que com muita boa vontade me auxiliaram durante toda a pesquisa, compartilhando de suas vivências no trabalho. Agradeço aos colegas do Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho - LAPSIC-UFAM pelas trocas compartilhadas e a alegria em fazer parte de um grupo coeso e dinâmico.

Aos mestres da Psicodinâmica: Dejours, Ana Magnólia, Rosângela Moraes, Ana Cláudia Leal e Soraya Martins, que proporcionaram valiosas leituras, discussões e reflexões.

Em especial à professora Rosângela Dutra de Moraes, que possui todas as características de uma mulher virtuosa. Obrigada professora pela compreensão e amor que conduziu minha supervisão e por oportunizar minha iniciação ao maravilhoso mundo da pesquisa e apresentar-me a Teoria da Psicodinâmica e suas interfaces na prática, proporcionando experiências inestimáveis.

Muito Obrigada!

RESUMO

A presente dissertação enfoca as vivências de prazer-sofrimento de professores que atuam com educação inclusiva na cidade de Manaus. Tendo como objetivo geral compreender as vivências de prazer-sofrimento de professores que atuam com educação inclusiva em Manaus a partir da análise dos processos psicodinâmicos do trabalho. E os objetivos específicos da pesquisa foram: caracterizar a organização do trabalho dos professores que atuam com educação inclusiva; reconhecer o sofrimento no trabalho; sinalizar os agravantes de sofrimento, as estratégias de defesa e as possíveis patologias de trabalho; identificar a mobilização subjetiva e os fatores que contribuem para a transformação do sofrimento; contribuir para uma reflexão acerca do trabalho no contexto da educação inclusiva. Utilizou-se metodologia de natureza qualitativa, segundo os aportes teóricos da psicodinâmica do trabalho, em que a escuta e a elaboração leva a uma mobilização de mudanças e transformações. Os participantes que compuseram a pesquisa foram vinte e cinco professores que atuam com educação inclusiva no sistema de ensino municipal de Manaus. Do total, cinco são homens e vinte são mulheres. A pesquisa foi realizada em uma sala de aula de uma escola municipal localizada na zona centro-oeste de Manaus. Foram realizadas oficinas de escuta clínica do sofrimento, fundamentadas na teoria psicodinâmica do trabalho, em que foi proposta a discussão das vivências subjetivas no trabalho. A fala foi compartilhada no coletivo de trabalhadores e a escuta foi pautada nas vivências de trabalho. Utilizou-se gravador como instrumento e os dados das sessões foram transcritos e adotou-se a sistemática da Análise de Teoria Fundamentada – ATF (*Grounded Theory*), adaptada por Moraes (2010), utilizando-a especificamente como técnica de análise. As falas foram organizadas nos seguintes eixos de análise: Organização do trabalho e o processo do trabalhar; Agravantes do sofrimento, sinais e sintomas de adoecimento; Processos de subversão do sofrimento: mobilização subjetiva, cooperação e reconhecimento. As categorias foram comparadas entre si, conduzindo aos eixos de análise, articulando os dados com o referencial teórico. A partir deste estudo, concluiu-se que a falta de um espaço de discussão configurou a queixa inicial dos professores e a partir dos encontros foi favorecida a formação de um coletivo em que o sentimento de pertencer ao grupo foi construído. O estudo evidenciou as contradições entre trabalho prescrito e o real, principalmente ao se tratar da legislação do processo de educação inclusiva e da prática deste professor ao receber uma criança com deficiência. Uma vez que não encontram condições favoráveis para realizar o trabalho e a falta de prescrição é um dos principais norteadores deste trabalho. Pode-se depreender que houve um processo de transformação no discurso e na ação destes professores. A partir dos encontros e com a possibilidade de discussões entre os professores, houve uma transformação deste posicionamento em prol de uma responsabilidade conjunta, uma identificação no sentido de assumir a inclusão como uma ação no seu fazer a partir da mobilização e de cooperação. Assim, foi possível compreender as relações entre o trabalhador e a organização do trabalho, em como as mediações e ações dos mesmos em prol de transformações do trabalho. Neste sentido, este estudo contribuiu a um saber de como se dá esta transformação do sujeito pelo trabalho e como ocorre a mobilização a este fazer.

Palavras-chave: Psicodinâmica do Trabalho. Oficinas de Clínica do Trabalho. Educação Inclusiva. Professores.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the pleasure-pain of teachers who work with inclusive education in the city of Manaus. Aiming to understand the general pleasure-suffering teachers who work with inclusive education in Manaus from the analysis of the psychodynamic processes work. And the specific objectives of the research were: to characterize the organization of the work of teachers who work in inclusive education; recognize the suffering in the work; aggravating the distress signal, defense strategies and possible pathologies of work; identify the subjective mobilization and factors that contribute to the transformation of suffering; contribute to a reflection on the work in the context of inclusive education. We used a qualitative methodology, according to the theoretical contributions of psychodynamic work in that listening and preparation leads to a mobilization of change and transformation. Participants who composed the study were twenty-five teachers who work with inclusive education in the education system of municipal Manaus. Of the total, five are men and twenty women are. The research was conducted in a classroom of a public school located in the central-west of Manaus. Workshops were held listening clinic suffering, grounded in psychodynamic theory work, which was proposed in the discussion of subjective experiences at work. The speech was shared in the collective of workers and listening was based on the experiences of work. It was used as an instrument recorder and data sessions were transcribed and adopted the systematic analysis of Grounded Theory - ATF (GroundedTheory), adapted by Moraes (2010), using it specifically as technical analysis. The speeches were organized in the following lines of analysis: Work organization and work process; aggravating the suffering, signs and symptoms of illness; Processes subversion of suffering: subjective mobilization, cooperation and recognition. The categories were compared, leading to the axes of analysis, combining the data with the theoretical. From this study, it was concluded that the lack of a space for discussion configured the initial complaint from teachers and from the meetings was favored the formation of a collective in the sense of belonging was built. The study highlighted the contradictions between prescribed work and real, especially when dealing with the law of the process of inclusive education and the practice of this teacher to receive a disabled child. Since there are favorable conditions to carry out the work and the lack of limitation is one of the main guiding this work. It can be inferred that there was a transformation process in speech and action of these teachers. From the meetings and the possibility of discussions among teachers, there was a transformation of this positioning towards a joint responsibility, an identification in order to assume the inclusion as an action in your doing from the mobilization and cooperation. Thus, it was possible to understand the relationships between employee and the organization of work, as well as mediations and actions of those in favor of change in work. Thus, this study contributed to knowledge of how this transformation occurs subject and how the work is mobilizing to do this.

Keywords: Youth. Psychodynamics of Work. Labor Workshops Clinic. Inclusive Education. Teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
1 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 O trabalho do professor.....	15
1.2 O sofrimento no trabalho de professores.....	18
1.3 A educação inclusiva no brasil.....	21
1.4 O professor na educação inclusiva.....	23
1.5 Psicodinâmica do trabalho.....	25
1.5.1 Organização do trabalho.....	27
1.5.2 Trabalho prescrito e real.....	28
1.5.3 Sofrimento, defesas e patologias.....	30
1.5.4 Mobilização subjetiva.....	33
CAPÍTULO 2	
2 METODOLOGIA	36
2.1 O método da clínica do trabalho segundo Dejours.....	36
2.2 Estratégia de pesquisa e intervenção em grupo: oficinas de escuta clínica do sofrimento.....	39
2.3 Participantes.....	40
2.4 Coleta e análise de dados.....	41
2.4.1 Instrumentos.....	41
2.4.2 Procedimentos.....	41
2.4.3 Procedimentos para análise de dados.....	42
2.5 Caracterização do campo de pesquisa.....	43
2.6 Divulgação dos resultados da pesquisa.....	43
CAPÍTULO 3	
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
3.1 Organização do trabalho e o processo do trabalhar.....	45
3.1.1 O percurso da criança com deficiência para chegar a uma sala de aula.....	45
3.1.2 O processo de ingresso do aluno com deficiência na escola.....	47
3.1.3 Relações de trabalho entre Professor do ensino regular e Professor da Sala de Recursos Multifuncional.....	48
3.1.4 O saber-fazer no trabalho dos professores.....	50
3.1.5 O sofrimento face ao real do trabalho.....	52
3.2 Agravantes do sofrimento, sinais e sintomas de adoecimento.....	53
3.3 Processos de subversão do sofrimento: mobilização subjetiva, cooperação e reconhecimento.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXO	73

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) existe cerca de 650 milhões de pessoas com deficiência no mundo, o que representa 10% da população mundial. No Brasil, o último censo demográfico com dados de pessoas com deficiência foi realizado em 2000; constatou que 14,5% da população do Brasil tem algum tipo de deficiência, o que equivale a cerca de 25 milhões de pessoas.

Dados divulgados em maio de 2012 pela Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas-ALE, afirmam que aproximadamente 400 mil pessoas no Amazonas possuem alguma forma de deficiência física e encontram obstáculos na sociedade, que não está preparada para conviver com essas diferenças.

Na legislação brasileira houve um grande avanço nas políticas de integração da pessoa com deficiência, incluindo leis tais como: obrigatoriedade da inclusão no mercado de trabalho e a inclusão escolar, que estabelecem mecanismos que favoreçam a inclusão social, respeitando as diversidades e peculiaridades referentes à saúde, ao trabalho, à assistência social, ao transporte e à cultura.

No entanto, apesar de discussões e progressos, ainda há preconceito e exclusão dessas pessoas, como afirmam os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que 77% das pessoas com deficiência se sentem desrespeitadas no Brasil. Esta pesquisa foi realizada com base no cadastro do IBDD - Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que conta com 10.273 registrados. A referida pesquisa menciona que falta uma atuação mais firme do Estado na prevenção e tratamento oferecido à pessoa com deficiência.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência tem causado grandes conflitos entre professores, escolas e pais de alunos. Schloss (1999) aponta que é necessário haver um repensar do papel dos professores que trabalharão com educação

inclusiva. Cumprir o dever de incluir todos na escola não é uma tarefa fácil; requer preparação e adaptação ao novo.

Dentre as questões que norteiam esse estudo, indaga-se quais as dificuldades no trabalho com crianças com deficiências que agravam o sofrimento do professor; e, em como transformar este sofrimento e de dotar de sentido o seu trabalho.

A Educação inclusiva busca atender a todos os alunos percebendo suas necessidades e promovendo o atendimento às necessidades educativas especiais, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e a inclusão social. Requer um processo dinâmico e integrado entre escola, família e sociedade. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (MEC, 2008), educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Em Manaus, o Complexo Municipal de Educação Especial - CMEE é responsável pela promoção da educação dos alunos atendidos pela educação inclusiva, por meio de ações pedagógicas e atendimentos especializados, visando a inclusão social e escolar de alunos com deficiência (física, intelectual e sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Inserir-se também como ação do CMEE a formação continuada aos professores que atuam com educação inclusiva, abrangendo desde um atendimento prévio com psicólogo até o acompanhamento do trabalho durante todo o ano letivo.

A partir da atuação como Psicóloga nesse contexto e do contato direto com professores na formação e sensibilização da prática na educação inclusiva, foi observado que o enfoque principal do CMEE é o acompanhamento pedagógico dos professores, havendo necessidade de uma atenção mais direta aos aspectos subjetivos de seu trabalho. O interesse em conhecer as inquietações, as dificuldades, as frustrações, o prazer e o sofrimento, vivenciados por esses trabalhadores, mobilizou a pesquisadora a realizar esta pesquisa.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394/96 estabelece que o atendimento do aluno com deficiência deva ser realizado no ensino regular, sendo esse um princípio básico da educação inclusiva. No entanto, na prática diária os professores vivenciam grandes desafios, tais como falta de recursos, falta de

preparo e de especialização para lidar com a educação inclusiva, o que se configura como dificuldades no trabalho.

Desenvolveu-se a presente pesquisa sobre prazer-sofrimento no trabalho de professores que atuam em educação inclusiva, levando em consideração a complexidade de seu trabalho; os fatores psíquicos e sociais inseridos neste contexto, buscando compreender os processos psicodinâmicos implicados na dinâmica do trabalho, a partir da ressignificação das vivências de sofrimento. Para isso utilizou-se como pressupostos a teoria da Psicodinâmica do Trabalho:

Que se define como uma teoria crítica do trabalho e traduz o trabalho a partir de processos de subjetivação e parte de uma concepção de homem marcada pelo poder de resistência, de engajamento e de transformação da realidade de dominação simbólica, política e econômica (MENDES, 2007).

A escolha da teoria psicodinâmica como referencial deu-se a partir do contato com a mesma na participação como bolsista de iniciação científica em projetos do Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho – LAPSIC, participando de discussões teóricas, coleta e análise de dados, onde foi possível identificar as categorias de prazer, sofrimento, organização do trabalho, reconhecimento, autonomia, estratégias defensivas e estratégias de enfrentamento na fala dos trabalhadores de indústrias.

Por conseguinte, pretende-se uma continuidade na trajetória em um campo vivenciado tanto em pesquisa, como já mencionado, como em intervenções realizadas na oportunidade de cumprimento de estágio supervisionado na graduação em psicologia, acompanhando o fazer da Clínica do Trabalho de mestranda do LAPSIC.

Assim, diante das experiências compreende-se a importância e interesse no estudo pretendido tanto para produções científicas quanto para contribuições interventivas no campo social. Enquanto contribuição científica, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa referenciada na Psicodinâmica do Trabalho, que se contrapõem estudos que privilegiam a gestão do trabalho em detrimento do trabalhador e sua subjetividade.

No que se refere à relevância social, a partir deste estudo, poder-se-á compreender as relações entre o trabalhador e a organização do trabalho, bem como as mediações e ações dos mesmos em prol de transformações do trabalho. Neste sentido, este estudo pode contribuir para a construção de um saber de como

se dá esta transformação do sujeito pelo trabalho e como ocorre a mobilização para este fazer.

O estudo tem como objetivo geral compreender as vivências de prazer-sofrimento de professores que atuam com educação inclusiva em Manaus a partir da análise dos processos psicodinâmicos do trabalhar. E os objetivos específicos da pesquisa foram: caracterizar a organização do trabalho dos professores que atuam com educação inclusiva; reconhecer o sofrimento no trabalhar; sinalizar os agravantes de sofrimento, as estratégias de defesa e as possíveis patologias de trabalho; identificar a mobilização subjetiva e os fatores que contribuem para a transformação do sofrimento; contribuir para uma reflexão acerca do trabalhar no contexto da educação inclusiva.

Possibilitar um espaço de fala para os professores significa contribuir para um repensar do trabalho, pois através da perlaboração é possível ressignificar o trabalho, possibilitando a transformação do sofrimento em busca da realização de si, do reconhecimento, da construção de identidade; tornando o trabalho mais prazeroso.

CAPÍTULO 1

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentado um pouco da história do trabalho do docente, a educação inclusiva e a atuação do professor, com o objetivo de visualizar e compreender este contexto a partir de reflexões sobre o trabalhar. Será apresentada também uma revisão teórica de pesquisas acerca do sofrimento do professor e também alguns conceitos da Psicodinâmica do Trabalho.

1.1 O trabalho do professor

O trabalho do docente tem sido moldado a partir das inúmeras transformações ocorridas na sociedade. Segundo Paschoalino (2009) o trabalho do professor promove uma constante construção de identidade. Relaciona-se ainda à constituição da educação e às formas como as sociedades transmitem sua cultura a partir de suas tradições e valores, pois a profissão docente constituiu-se instrumento imprescindível nesse processo.

Na Grécia, a educação era centrada na formação integral do indivíduo; a educação era ministrada pela própria família, conforme a tradição religiosa. As crianças eram assistidas pelas mulheres, sendo submissas ao pai, que determinava seu papel social e tornava-se seu tutor legal (RIBEIRO, 2010).

A educação grega, ao longo do tempo, voltou-se para a formação do nobre guerreiro. O educador surge como preceptor que tem a responsabilidade por uma educação integral. A figura do professor tornou-se uma realidade e havia dois tipos de educação: a educação dos homens no trabalho e pelo trabalho, destinada aos

escravos, e outra educação, de caráter filosófico, dedicada aos cidadãos gregos. Nesse período a arte de ensinar era a arte de persuadir (SAVIANI, 1998).

A partir da Idade Média houve grande mutação no trabalho rural; foi o período em que o modo de produção escravista passou a ser substituído pelo feudal e a figura do escravo “trabalhador” passou a confundir-se com a do “servo” (LANER, 2005). Continuava a mesma ruptura entre trabalho e educação, pois o trabalho ainda era desvalorizado. A partir da Igreja Católica, ainda na Idade Média, o trabalho do professor moldou-se a uma nova realidade em que assumiu o trabalho incorporando o valor do sacerdócio, cabendo a ele a tarefa de ensinar uma doutrina e professar uma verdade única (PASCHOALINO, 2009). O papel de educar as crianças e os mais jovens deixa de ser da família e da comunidade e transfere-se para a escola.

A escola e a escrita formam uma mediação cultural ativa de importância decisiva no processo de emergência da sociedade de classes modernas, inaugurando-se o processo de mobilidade social por meio da escola (COSTA, 1995, p. 74).

A profissão docente no período medieval constituiu-se em ter paciência, impor limites e correção. Tinha o poder de julgar, avaliar e excluir quem não obedecia às regras impostas.

O Mercantilismo imprimiu grande significação no contexto histórico do trabalho; houve desenvolvimento das cidades em centros com atividades comerciais e artesanais. Manteve-se a prevalência do trabalho familiar, exercido na própria residência ou nos seus arredores, com atividades como de agricultor, alfaiate, sapateiro. No campo não existia diferenças entre adultos e crianças, todos serviam. Já nos centros urbanos, as crianças exerciam atividade de aprendizes junto aos mestres, além de serem obrigados a apreender uma profissão.

A partir do século XV estrutura-se a profissão docente como é constituída hoje. De acordo com Gauthier e Mautineau (1999), na atualidade o professor continua tendo a tarefa de persuadir. Paschoalino (2009) complementa que esse trabalho emocional do professor subentende ouvir o outro, seu aluno, e estimulá-lo na construção do conhecimento.

A Revolução Industrial, o marco inicial da moderna industrialização, datada entre 1760 e 1830, trouxe o investimento na máquina com o objetivo de produzir bens em larga escala. Paschoalino (2009) afirma que o desempenho das fábricas

passa a ser uma referência para o funcionamento das escolas, ditando normas de relacionamento. O professor transforma-se em um mero transmissor de conteúdos.

Dessa maneira, não só o aluno perde o interesse pelo conteúdo, pelo saber, como também o professor, que está condicionado a uma estrutura organizacional em que cobram dele uma postura ideologicamente concebida pelo capitalismo e ele próprio tem pouco controle sobre o que deve ser ensinado. Diante do avanço do capitalismo, a profissão docente foi, ao longo do tempo, passando por situações tensas na procura de uma identidade (PASCHOALINO, 2009).

Nascimento (2007), em pesquisa com professores da região amazônica, identificou grandes entraves e conflitos para que os professores possam ter uma boa atuação, pois as exigências são cada vez maiores, como cumprir metas impossíveis, ter altos níveis de aprovação, além de não disporem de materiais essenciais, agravando o sofrimento do trabalho. Em comunidades rurais do Amazonas, há grandes dificuldades quanto à formação e prática do docente.

Tendo em vista o grau de desvalorização que passa este profissional, hoje, considerando todos os recursos tecnológicos disponíveis, ainda é, para algumas comunidades amazônicas, praticamente impossível formar um professor capaz de lidar, refletir e transformar sua realidade, mesmo porque o isolamento profissional em que este se encontra é seu maior adversário (NASCIMENTO, 2007, p. 17).

Ferraz (2010) realizou pesquisa sobre a vida escolar em uma comunidade rural ribeirinha no Amazonas e obteve como resultados que a escola constitui-se distante da realidade local, desconsiderando o saber tradicional, contribuindo para instauração de desigualdades. Ao passo que deveria valorizar o “saber local”, considerando as histórias de vida e de construção para o estabelecimento de vínculos comunitários.

Ao se tratar de educação especial, o sofrimento do professor parece ser intensificado, pois há a exigência de preparação para receber crianças com todo tipo de deficiência, o que requer que o professor compreenda o aluno com deficiência e respeite suas diferenças e seja capaz de reconhecê-lo como sujeito com suas limitações e capacidades (OLIVEIRA, 2007).

Para haver uma maior compreensão dessa dinâmica da educação inclusiva e o papel do professor, será apresentado um breve histórico da educação inclusiva no Brasil e a atuação do professor nesse contexto.

1.2 O sofrimento no trabalho de professores

Traesel & Merlo (2011) desenvolveram uma pesquisa com professores utilizando como fundamento a psicodinâmica do trabalho. Concluíram que o contexto escolar está associado a intenso sofrimento, com pouco espaço para transformação, degradação das relações e limitações à mobilização subjetiva, o que dificulta a transformação do sofrimento no trabalho em prazer. Afirmam ainda que o trabalho docente constitui-se em um espaço para pesquisa e intervenção muito rico, porque a escuta coletiva contribui para uma mobilização e reflexão do saber-fazer, promovendo saúde no contexto de trabalho.

Neves e Selligmann-Silva (2006) contribuem a partir de uma pesquisa com professoras da primeira fase do ensino fundamental do Município de João Pessoa-PB, apresentando a partir de suas análises, um mal estar presente no trabalho das professoras. Os principais fatores que potencializam seu sofrimento: ausência de reconhecimento social do trabalho e exaustiva jornada de trabalho. O estudo sinalizou que a relação das professoras com os alunos constitui como a maior fonte de prazer no trabalho.

Esteve (1999) discute a problemática do trabalhador docente e afirma que a saúde está cada vez mais debilitada e o excesso de trabalho contribui para o mal estar e cansaço do docente, desencadeando inúmeros problemas, tanto físicos quanto psíquicos.

Aguiar e Almeida (2006) investigaram o sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental e as implicações desse fenômeno na trajetória profissional dos mesmos. Apresentaram como principais resultados a existência de conflitos psíquicos vivenciados por estes professores e a contribuição para o sintoma do mal-estar na educação, seguidos de sentimento de desamparo, incapacidade e impotência no exercício de sua função.

Almeida, Neves e Santos (2010), a partir de pesquisa das condições e organização de trabalho de professoras da rede pública de João Pessoa (PB), apresentaram como resultados uma discrepância entre trabalho prescrito e real e que, apesar de todas as adversidades, as professoras conseguem desenvolver novas formas de articulação em sua prática.

De acordo com Vasconcelos (2009), as principais queixas das professoras referem-se à perda gradativa da autonomia e a grandes exigências da formação,

sinalizando para um sofrimento psíquico vivenciado de diferentes formas e relacionado principalmente à situação de trabalho.

Mariano e Muniz (2006) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a relação entre a saúde mental e o trabalho de professoras; e evidenciaram que, ao confrontar-se com situações desfavoráveis no trabalho, estes vivenciam diversas formas de sofrimento psíquico, mas também utilizam estratégias de enfrentamento, capazes de dirimir o sofrimento e favorecer a construção da saúde e prazer no trabalho.

Silva (2010) descreve o mal estar docente a partir de uma pesquisa com professores do Distrito Federal. Identificou que este mal-estar apresenta variações quanto ao tempo de docência e o período em que a docência se iniciou. Sinaliza que as mudanças sociais e o tempo de docência contribuíram para o sofrimento destes professores, enfraquecendo o lugar do trabalho e sua identidade.

Santos (2006) realizou sua pesquisa de mestrado com professores de Salvador-BA e evidenciou que as adversidades encontradas por professores são causadores de sofrimento, marcadas por uma organização do trabalho permeada por exigências e sobrecarga. A não participação dos pais na escola e o “mau comportamento” também configuram-se como fontes de adversidade. No entanto, o autor afirma que os professores não ficam estagnados diante das adversidades do trabalho, mas criam estratégias de enfrentamento buscando o equilíbrio na busca da saúde.

Mascarello e Barros (2007) realizaram uma pesquisa abordando a materialização da organização do trabalho no contexto escolar e sua relação com o processo de saúde e doença de professores de uma escola da rede pública estadual em Vitória. Constataram que, embora as condições de trabalho sejam muito adversas, produzindo processo de adoecimento, constitui-se também um espaço de repensar e construir novas formas de lidar com o sofrimento, subvertendo-o em prazer.

Freitas e Facas (2011), estudando as vivências de prazer-sofrimento no contexto do trabalho de professores, analisaram a construção de estratégias de mediação no processo de saúde-adoecimento. Indicaram que o sofrimento dos professores é proveniente da sobrecarga de trabalho e das condições deletérias à saúde, corroborando com a maioria das outras pesquisas já apresentadas. Os

professores investigados enfrentam o sofrimento e buscam saúde por meio de estratégias defensivas e mobilização coletiva.

Pesquisa realizada por Facas et al (2011) sobre uma análise do contexto de trabalho e os riscos de adoecimento com professores da rede pública do Distrito Federal, indica um “sinal de alerta” para a saúde destes profissionais, pois o espaço individual e coletivo pareceu interrompido, favorecendo danos psíquicos e físicos. Os autores alertaram para a importância da criação de espaços públicos para trocas e discussões, contribuindo para uma elaboração coletiva do sentido no trabalho.

Vasconcelos (2011) pesquisou o sofrimento no trabalho de professores de escolas públicas em Manaus e apontou nos resultados: condições de trabalho adversas à saúde e sobrecarga evidente, o que tem intensificado o sofrimento. A autora realça que a pesquisa favoreceu o espaço da fala entre os trabalhadores, contribuindo para um repensar do seu saber-fazer.

Santos (2011) realizou um estudo com professores de ensino médio da rede pública de Manaus e apresentou como resultados que a organização do trabalho é marcada por sobrecarga e o reconhecimento aparece apenas na relação com os alunos. Concluiu que as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores inibem a transformação do sofrimento em prazer.

Rosas (2012) pesquisou o trabalho de professores em uma comunidade rural no Amazonas, a partir da clínica do trabalho dejouriana. Apresentou como resultados uma organização do trabalho marcada pela distância entre trabalho prescrito e real, além de condições de trabalho deletérias, contribuindo para sinais e sintomas de adoecimentos.

Dessa forma, pode-se indicar que diversas pesquisas têm sido desenvolvidas no Brasil acerca de sofrimento no trabalho de professores, apresentando uma realidade com condições de trabalho precárias, além da falta de reconhecimento e autonomia, contribuindo para uma intensificação do sofrimento no trabalho e levando a sinais e sintomas de adoecimento. Quanto ao trabalho de professores que atuam com educação inclusiva, não foi encontrado nenhum estudo com os aportes teóricos da Psicodinâmica do Trabalho, corroborando para a importância da realização desta pesquisa; e sinalizando para a relevância da escuta destes docentes, viabilizando um espaço coletivo de discussões, que pode contribuir para a subversão do sofrimento em prazer.

1.3 A educação inclusiva no Brasil

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se no período do Império, com a criação de dois institutos: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857. Em 1926 o Instituto Pestalozzi foi criado e realizava atendimento aos “doentes intelectuais” (termo utilizado pelo Instituto nesse período). A Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE surgiu em 1954, a partir de um movimento dos pais de crianças com deficiência.

Em relação à legislação, somente em 1961 o atendimento educacional foi fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que trouxe o termo “direito dos excepcionais” à educação, no próprio sistema de ensino.

Em 1971 foi aprovada a Lei nº 5.692/71, que alterou a LDBEN de 1961, principalmente em relação aos termos utilizados “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. No entanto, por não criar um mecanismo que pudesse satisfazer o “tratamento especial”, resultou em um grande encaminhamento de alunos para classes especiais, reforçando a exclusão.

Nesse período ainda não existia uma efetivação de políticas públicas para as pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seus artigos 206 e 208: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garantiu, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”; passando a responsabilidade de matricular os filhos à família, pois até essa época a prática comum era manter as pessoas com deficiência em isolamento, presas em quarto pela própria família, excluídas do convívio social.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

A Convenção de Guatemala, de 1999, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento da sua integração na sociedade. Assegura que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (MEC, 2008) reafirma:

O movimento pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Concordando com Nascimento (2007), percebe-se que tem mudado paulatinamente o preconceito em relação às pessoas com deficiência, a forma como são tratadas, a aceitação na própria família e a educação, a partir da implantação de políticas públicas no Brasil. Segundo Alves (2002) a ideia que as pessoas tem de pessoas com deficiência é:

[...] a imagem que se tem é de um ceguinho mal vestido vendendo bilhetes de loteria, ou aquela pessoa em uma cadeira de rodas na rua sendo empurrada por um acompanhante; há aquela de muletas entrando pela porta da frente do ônibus; ou aquele com deficiência mental, que todos chamam por termos pejorativos [...].

Todavia Silva (1993) afirma que essa visão vem se modificando, principalmente a partir de movimentos e associações idealizadas por pais de crianças com deficiência.

A partir desse histórico percebe-se que houve um processo lento, mas contínuo em prol da garantia dos direitos das pessoas com deficiência. No tópico

seguinte será apresentada a atuação do professor nessa modalidade de ensino, com o propósito de visualizar como tem se desenvolvido sua prática, a formação e as dificuldades encontradas.

1.4 O professor na educação inclusiva

O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) trata do perfil do professor que deve ser formado para atuar com alunos com deficiência:

[...] ter desenvolvidas competências para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; atuar em equipe; desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

Além disso, afirma Silva (2003), o professor na educação inclusiva deve sempre estar disposto a saber adaptar atividades ao ritmo e às dificuldades dos alunos. Esta postura exige do professor que esteja atento a todas as demandas dos alunos; e, principalmente, saber trabalhá-las.

Cabe a ele (professor), a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, p. 5).

Silva (2009) afirma que o trabalho do professor com educação inclusiva exige muito além de práticas pedagógicas; implica a atitude do educador, que acima de tudo deve ter em mente o respeito e a aceitação quanto às limitações dos alunos

Há três elementos fundamentais para o professor de crianças que possuem necessidades especiais: Iniciativa: prontidão e capacidade de se tomar uma decisão rápida; Engenho: refere-se à iniciativa das pessoas se adaptarem as situações, habilidade de construir coisas e ações; Imaginação: corresponde ao ato de formar imagens mentais ou conceitos não presentes aos sentidos, criar novas imagens diferentes das conhecidas pela experiência através da recombinação das experiências anteriores (DELP APUD ZANINI, 2007).

Bueno (1999) enumera muitos desafios que a educação inclusiva impõe aos professores, como uma formação que possibilite dar conta das mais diversas

diferenças e uma formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Os professores recebem os alunos com deficiência e utilizam as mais diversas formas para tentar entender e compreender as especificidades que este aluno traz. No entanto, a escola e a família também tem um papel imprescindível na educação desses alunos.

É preciso construir uma percepção coletiva de que a Educação Inclusiva é uma missão de todos: professores, educandos, funcionários da escola, pais, parceiros e poder público (MENDES, 2003).

A escola deve estar comprometida com as mudanças, modificação da cultura e organização (COLL et al 2004, p. 43). Nessa direção, Peterson (2006) opina que os programas de inclusão não podem ser bem-sucedidos em escolas públicas se ambos, professores da educação geral e da educação inclusiva, não participarem de um programa de ensino colaborativo, em que todos os funcionários da escola sejam incluídos com o objetivo da prática da inclusão.

Em relação à família, Nascimento (2007) afirma que o preconceito é o principal “vilão”, motivo dos pais de crianças especiais muitas vezes privarem seus filhos de serem incluídos no ensino regular. Eles temem que seus filhos sejam discriminados, ofendidos, humilhados. E, infelizmente, ocorre esse preconceito muitas vezes da parte de pais de outros alunos, professores e diretores. Cabe à escola que recebeu esse aluno com deficiência criar mecanismos que possibilitem sua inclusão tanto escolar quanto social.

Estudos realizados por Ferreira, Mendes e Nunes (2003), acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, destacaram a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de profissionais e professores que trabalham com esses alunos, com o objetivo de proporcionar a inclusão e a superação de problemas que muitos professores enfrentam no cotidiano.

A pesquisa intitulada “O acesso de pessoas com deficiência ao sistema público de ensino de Manaus na percepção dos professores”, oriunda de uma tese de doutorado de Marques (2010) possibilita uma visão geral da percepção dos professores sobre o acesso de pessoas com deficiência. Este estudo empírico concluiu que o enfoque da educação inclusiva encontra muitas barreiras para se consolidar como política pública no estado do Amazonas.

Há uma sobrecarga do professor neste processo de inclusão escolar. Jacarandá (2008) realizou um estudo com o objetivo de analisar o sofrimento mental e sua possível correlação com a satisfação no trabalho de professores de escolas inclusivas e concluiu que 52% dos professores não se sentem preparados para lecionar para alunos com deficiência incluídos na sala, além de apresentarem suspeita de sofrimento mental.

Mantoan (2007) afirma que muitos professores tem claro que é possível a educação inclusiva, pois já vivenciaram alguma experiência que demonstrou que é possível, no entanto há ainda os que não se libertaram do preconceito enraizado, que lhes impede de realizar uma releitura da atuação, mencionando a falta de preparo para lidar com a diferença no âmbito escolar. No entanto, é necessário reflexão e compreensão da prática diária desse professor.

Portanto, o trabalho de professores que atuam com educação inclusiva tem gerado inquietações e diversos estudos, porém com foco na formação dos professores e nos critérios pedagógicos. Mas compreender as vivências deste professor e suas relações subjetivas do trabalhar faz-se necessário, bem como identificar as mediações e ações dos mesmos em prol de transformações do trabalho.

1.5 A Psicodinâmica do trabalho

A Psicodinâmica do Trabalho, teoria que dá suporte à pesquisa, é uma abordagem desenvolvida por Christophe Dejours nos anos 90 na França. Construída a partir dos aportes teóricos da psicopatologia do trabalho, constituiu-se como uma abordagem teórico-metodológica autônoma com metodologia e conceitos próprios, após três décadas de diálogos entre diversos campos de conhecimento, como a psiquiatria, psicopatologia, ergonomia, sociologia e psicanálise (MENDES, 2005).

Na psicopatologia do trabalho buscava-se evidenciar doenças mentais provocadas pelo trabalho. No entanto, uma grande contribuição da psicodinâmica do trabalho foi mostrar que a normalidade é mais frequente que a doença, mesmo em condições de trabalho deletérias. Na Psicodinâmica do trabalho é a normalidade que se torna enigmática, sendo introduzidas duas noções chave: a noção de sofrimento

e a noção de estratégia defensiva. A normalidade passa a existir como o resultado da dinâmica entre sofrimento e defesas contra o sofrimento (DEJOURS, 2011).

Em psicodinâmica do trabalho, considera-se que o sujeito do inconsciente, a partir do momento em que é instrumentalizado pela palavra, encontrou suas origens e seu fundamento antes do encontro com a situação de trabalho [...]. Engajado na situação de trabalho, o sujeito choca-se com aquilo que, no mundo objetivo e social, resiste ao que sua história singular faz nascer em si mesmo, como expectativas ou como desejos em relação à realização de si mesmo no campo das relações sociais do trabalho (LANCMAN & SZNELWAR, 2011).

Portanto, a busca da Psicodinâmica do Trabalho é compreender como os trabalhadores conseguem manter certo equilíbrio psíquico, mesmo estando submetidos a condições de trabalho desestruturantes (DEJOURS, 1999). A Psicodinâmica do Trabalho apresenta-se como uma teoria crítica do trabalho, em que se articulam os processos de construção-reconstrução das relações entre trabalhadores e o trabalho (MENDES, 2007).

Mendes (2007) apresenta três fases articuladas que marcam a trajetória da psicodinâmica, a partir de publicações.

Obras	Enfoque central
<p>1ª. Fase <i>A loucura do trabalho: estudos de psicopatologia do trabalho, lançado na França em 1980 e no Brasil em 1987.</i></p>	<p>Utilização de estratégias defensivas individuais e coletivas para lidar com o sofrimento.</p>
<p>2ª. Fase <i>Addendum Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho, publicado na França em 1993 e no Brasil em 2004. O fator Humano, lançado na França em 1995 e no Brasil em 1999.</i></p>	<p>Momento de criação, construção de uma abordagem particular e pioneira para estudar o trabalho. Distância entre trabalho prescrito e real. Estudo das vivências de prazer-sofrimento</p>
<p>3ª. Fase <i>A banalização da Injustiça Social na França em 1998 e no Brasil em 1999. Avaliação do Trabalho à Prova do Real: críticas aos fundamentos da avaliação, lançado na França em 2003 e no Brasil em 2008.</i></p>	<p>Consolidação e propagação da psicodinâmica como abordagem científica capaz de explicar os efeitos do trabalho sobre os processos de subjetivação, as patologias sociopsíquicas e a saúde dos trabalhadores. Surgimento de novas patologias sociais: banalização do sofrimento, violência moral</p>

A Psicodinâmica do Trabalho tem avançado consideravelmente a partir de estudos e pesquisas desenvolvidas no Brasil. Um estudo realizado por Mendes e Morrone (2010) apresenta a trajetória teórica de pesquisas realizadas nos últimos dez anos e afirma que a participação dos pesquisadores brasileiros contribuiu significativamente para a consolidação e avanço da Psicodinâmica do Trabalho.

A partir da visão geral das pesquisas entre 1998 a 2007, as autoras mapearam os resultados encontrados a partir dos seguintes temas: caracterização das vivências de prazer-sofrimento psíquico no trabalho; fatores desencadeadores da vivência de sofrimento e de prazer no trabalho; modos de enfrentamento do sofrimento; interfaces da psicodinâmica com outras correntes teóricas. De acordo com Mendes e Morrone (2010) atualmente, exploram-se principalmente as patologias sociais relacionadas às novas formas de organização do trabalho.

1.5.1 Organização do trabalho

A organização do trabalho é definida como a divisão e conteúdo das tarefas, normas e controles, tempos e ritmos de trabalho. Além das relações socioprofissionais, que são conceituadas como os modos de gestão do trabalho, comunicação e interação profissional entre os pares e a hierarquia. São também consideradas as condições de trabalho, definidas como a qualidade do ambiente físico, o posto de trabalho, os equipamentos e os materiais disponibilizados para a execução do trabalho. Cada categoria profissional apresenta um modelo de organização do trabalho, que traz conteúdos facilitadores ou muitas vezes contraditórios que exercem uma ação específica sobre o homem e sua saúde mental (DEJOURS, 2001; MENDES, 2011).

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 (DEJOURS, 2001).

Os fatores e as formas que interagem entre si são determinantes no contexto do trabalho e no desencadeamento ou não do sofrimento. Frente às dificuldades do

trabalho, cada indivíduo reage de maneira diferente, pois cada um traz uma história de vida preexistente ao trabalho.

Segundo Dejours (2002), as condições de trabalho têm impacto, prioritariamente, no corpo dos trabalhadores e a organização do trabalho reflete mais acentuadamente no psíquico. Mendes (2008) contribui dizendo que a organização do trabalho produz um jogo de forças contrárias que operam sobre o trabalhador.

Mendes (2011) conceitua que os modos de organização do trabalho em busca de um ideal mítico, que propõem uma forma de desempenho ideal a seus trabalhadores, que leva, em alguns casos, a um desvio ou perturbação nas relações estabelecidas, a formas perversas de agir, pois engloba “atipias ilusórias para lidar com o real” (p. 62). Complementarmente, Seligmann-Silva (2011) afirma que a organização do trabalho é “sempre penetrada pela cultura historicamente moldada e própria aos vários contextos regionais e nacionais”. Assim, o trabalho depende da dinâmica estabelecida nas diversas situações de relações subjetivas no trabalho, podendo configurar-se como promotor tanto de sofrimento como de prazer.

Para ilustrar como a organização do trabalho tem se apresentado em determinados contextos, apresentam-se a seguir pesquisas empíricas. Moraes (2010), investigando trabalhadores em setores industriais que trabalham com automação, aponta que a organização do trabalho é marcada por uma preocupação com a “qualidade”, mencionada assim como categoria central da organização em empresas japonesas. Garcia (2011), que investigou o sofrimento entre servidores do Tribunal de Justiça, evidenciou que naquele espaço a organização do trabalho caracteriza-se pela divisão de trabalho abalizada entre aqueles que pensam e os que executam, além de uma sobrecarga de trabalho e da diferença entre trabalho prescrito e real.

1.5.2 Trabalho prescrito e real

Dejours (2011) afirma que há uma distância entre a organização prescrita e o real do trabalho, que se dá a conhecer pelo que resiste ao domínio técnico e científico.

O trabalho prescrito é aquele que precede a execução da tarefa, marcado por etapas rígidas a serem seguidas, a partir de orientação e fiscalização, é o que deve ser realizado segundo as orientações estabelecidas. Já o trabalho real caracteriza a execução do trabalho propriamente dito. O distanciamento entre concepção e execução nas situações reais do trabalho, considerando esta relação entre iniciativa do trabalhador e prescrição da organização do trabalho é algo não resolvido.

O hiato que se estabelece entre o trabalho prescrito e real é caracterizado pela incapacidade de prever o que possa acontecer no momento de executar a atividade, que pode remeter ao fracasso (DEJOURS, 2008). Para a psicodinâmica, nenhuma prescrição de trabalho é capaz de abarcar todas as situações complexas que permeiam a realidade do trabalho. Cabe ao trabalhador, no momento da execução, julgar a prescrição dada e o real do trabalho para que o resultado seja alcançado.

O trabalho exige todo um investimento para enfrentar o que ainda não está dado pela organização do trabalho, momento em que o trabalhador é posto em confronto com o real.

Selligman-Silva (2011) considera uma das grandes contribuições da Psicodinâmica do Trabalho para a saúde do trabalhador, “a busca da superação da distância que existe entre *trabalho prescrito* e o *trabalho real*”. Dejours (2008) afirma que “trabalhar é preencher o espaço entre o prescrito e o efetivo”. Na discrepância entre o trabalho prescrito e real que se instaura o sofrimento.

Mendes (2011) considera que o que está prescrito nunca é suficiente para dar conta do real, visto que Dejours (2008) conceitua o trabalho para a psicodinâmica como sendo:

[...] o que o sujeito deve acrescentar ao que foi prescrito para poder alcançar os objetivos que lhe foram atribuídos. Ou ainda: o que ele deve acrescentar por decisão própria para enfrentar o que não funciona quando ele se limita escrupulosamente à execução das prescrições (p. 39).

Dejours (2008) afirma que há assim um ajuste para poder alcançar o objetivo fixado inicialmente e este reajuste compõe uma parte enigmática do trabalho, que fica sob a responsabilidade dos operadores. Para que haja o enfrentamento da realidade do trabalho, há uma mobilização de uma inteligência que auxilia na superação do sofrimento a partir de criatividade e do conflito em seguir os

procedimentos, constituindo-se em dois importantes conceitos para a Psicodinâmica: a inteligência prática em ação e transgressão como resistência, respectivamente.

Martins (2009) contribui explicando que a inteligência prática em ação é uma inteligência essencialmente transgressiva, marcada por ruptura com as normas, “inerente ao coração dos segredos de ofício” (p. 63).

Facas e Mendes (2011) conceituam a transgressão de duas formas: transgressão perversa (viola as leis sociais, constitui-se em sujeitar e iludir os indivíduos); e transgressão criativa (possibilita ao trabalhador uma conduta ativa, saindo do lugar de simples executor das ordens externas).

Assim, trabalhar significa subverter o prescrito, cometer infrações. A transgressão criativa configura-se como um dos meios possíveis para resistir aos modos de dominação que permeiam a organização do trabalho. No entanto, esse caminho nem sempre é possível, pois se constitui em um processo inacabado, resultando em perseguições e punições no trabalho. Nessa situação, a perversão é instaurada, gerando medo e insegurança aos trabalhadores; momento em que o sofrimento se instala, tornando-se, muitas vezes, difícil de ser superado (FACAS; MENDES, 2011).

1.5.3 Sofrimento, defesas e patologias

Organizações como escolas, indústrias e comércio tendem a passar a imagem de que o sofrimento do trabalho não existe mais, de que os trabalhadores chegam e saem do trabalho alegres e satisfeitos, que as instalações do ambiente de trabalho são as mais limpas, modernas e bonitas. No entanto esse discurso é utópico, pois há uma sobrecarga acentuada pela organização do trabalho, muitas vezes marcadas por condições deletérias, o que contribui para o sofrimento no trabalho. Para Mendes (2007) o sofrimento é parte integrante do sujeito, este por sua vez vivencia o confronto ente os mundos interno e externo, neste contexto, ele tem a capacidade de atingir trabalhadores em várias outras categorias profissionais.

Dejours (1999) afirma que o sofrimento inicia quando é bloqueada a relação entre a pessoa e a organização do trabalho, quando o trabalhador já utilizou todos os recursos e sente-se desgastado e impossibilitado de subverter o sofrimento em prazer.

Há ainda a pressão para trabalhar mal, em que não estão em questão a competência e a habilidade. Dejours (2007) afirma que o trabalhador sabe o que deve fazer, mas não pode fazê-lo porque as pressões sociais do trabalho o impedem. Aqui são trabalhadas as pressões sociais do trabalho, em que as condições do ambiente social tornam-se agravantes para o sofrimento, cada um trabalha por si, não há cooperação e os métodos e regulamentos apresentam-se incompatíveis entre si, causando sofrimento no trabalho.

A acumulação flexível do capital gerou grandes mudanças no mundo do trabalho, contribuindo para as novas formas de organização do trabalho. Dejours (2011) afirma que as novas formas de organização do trabalho revelam um modo de dominação social muito mais sofisticado e difícil de ser identificado. As exigências do trabalho são invisíveis e ameaçam a perda individual do emprego, havendo ainda o risco de desestabilização do coletivo de trabalho (DEJOURS, 2007; MENDES, 2007).

Com as novas formas de trabalho surgem também novas formas de sofrimento. Dejours (2008) apresenta entre as principais fontes de sofrimento no trabalho: entrave ao exercício da inteligência criadora; a recusa generalizada da utilização necessária desta inteligência; o não-reconhecimento dos esforços do exercício dessa inteligência.

Dejours (2008) destaca os principais agravantes de sofrimento no trabalho: o bloqueio à prática da inteligência criativa e a recusa do seu exercício, além de o não-reconhecimento dos esforços dos trabalhadores quanto ao exercício dessa inteligência, na busca da saúde.

Há uma intensificação da exploração do trabalhador, em que a perda da autonomia é cada vez mais frequente, resultando na desconstrução e alienação do trabalhador. Para lidar com conflitos e contradições presentes na organização do trabalho, o trabalhador utiliza estratégias defensivas, que podem ser tanto individuais quanto coletivas, e tem o papel de proteger contra ações dolorosas. No entanto, o agravamento das situações deletérias ou o uso exacerbado das defesas torna as estratégias sem efeito, conduzindo para as patologias do trabalho.

As defesas, quando usadas de forma exacerbada, podem levar à incapacidade de pensar, implicando a banalização das injustiças no ambiente de trabalho e a aceitação (MENDES, 2007).

As estratégias coletivas de defesa são uma resposta às pressões reais do trabalho. Quando os trabalhadores não conseguem transformar sofrimento em prazer ou são impedidos de utilizar o processo de mobilização subjetiva, por imposições da organização do trabalho, é o momento em que o sofrimento e as defesas se instalam.

As estratégias defensivas são definidas como um mecanismo pelo qual o trabalhador busca modificar, transformar e minimizar sua percepção da realidade que o faz sofrer. Este processo é estritamente mental, já que ele não modifica a realidade de pressão patogênica imposta pela organização do trabalho (MENDES, 1995).

Dejours (1999) define essas estratégias defensivas como regras de condutas construídas e conduzidas por homens e mulheres. Mendes (2007) complementa que variam de acordo com situações de trabalho e são marcadas “pela sutileza, engenhosidade, diversidade e inventividade, fazendo com que os trabalhadores suportem o sofrimento sem adoecer” (p. 38).

Mendes (2010) elucida que para a psicodinâmica do trabalho, o trabalho e, mais especificamente, sua organização constituem o instrumento essencial de inovação, de experimentação e de transformação da dominação, por conta da qual o mundo humano e a política são desconstruídos.

Dejours (2008) apresenta grupos de patologias que tem se instaurado na atualidade: patologias de sobrecarga (*karôshi*, *burn out*, disfunções musculoesqueléticas); patologias do assédio; patologias pós-traumáticas; depressões; tentativas de suicídios e suicídios.

A partir de pesquisas realizadas, percebe-se o crescimento desmedido de patologias no trabalho. Dejours (2008) afirma que as novas patologias relacionadas ao trabalho são consideradas patologia da solidão, com destaque para o assédio moral.

Destacam-se como patologias sociais: sobrecarga de trabalho, violência e servidão voluntária. Essas patologias resultam do encontro das pessoas com seus ambientes de trabalho (FERREIRA, 2007).

Os motivos que levam ao sofrimento, apresentam-se como uma reação das pessoas manifestadas à resistência ao ambiente, atuando como mobilizador para a ressignificação do sofrimento, ilustrado por Mendes (2011) como o caminho para o

trabalhador encontrar estabilidade sociopsíquica e possibilidades de expressar sua subjetividade de modo autêntico. Para tal, alguns recursos individuais e coletivos podem ser mobilizados; entre eles merecem destaque a inteligência prática e a cooperação.

1.5.4 Mobilização subjetiva

Os processos psicodinâmicos do trabalhar podem ter como destino o fortalecimento da identidade, o que acontece quando ocorre a mobilização subjetiva. Ferreira e Mendes (2003) afirmam que a mobilização subjetiva é um jeito de ressignificar o sofrimento e dotar de sentido o trabalho. Os principais elementos que constituem a mobilização: inteligência prática, o espaço de discussão, cooperação e reconhecimento (FERREIRA; MENDES, 2003; MENDES; MORRONE, 2010). A utilização destes recursos pelos trabalhadores depende da dinâmica contribuição-retribuição simbólica, que pressupõe o reconhecimento da competência do trabalhador pelos pares e pela hierarquia (MENDES, 1995).

Mendes e Facas (2010) conceituam estes elementos: o espaço público de discussão é um lugar da fala e de expressão coletiva do sofrimento; a cooperação é a possibilidade de ação coordenada para construir um produto comum com base na confiança e na solidariedade; a inteligência prática constitui-se como um recurso utilizado não só para minimizar o sofrimento, mas para subvertê-lo em prazer (p.84).

No processo de mobilização subjetiva, o trabalhador faz uso de sua personalidade e inteligência para se contrapor a uma racionalidade subjetiva específica gerada na situação de trabalho. Essa dinâmica se apoia no processo de contribuição-retribuição (MENDES, 1995).

Mendes e Morrone (2010) citam que a dinâmica do reconhecimento exerce importante função no estabelecimento de relação edificante com o trabalho e na transformação do sofrimento patogênico em criativo. As autoras afirmam ainda que nesse momento há um processo de reapropriação que permite o “resistir ao sofrimento e ao adoecimento”, culminando na construção da saúde.

Moraes (2011) destaca que o enfrentamento do sofrimento pode ser considerado um modo de resistência, momento em que o sofrimento criativo conduz à mobilização subjetiva.

A mobilização subjetiva para subverter a organização de trabalho e conquistar o prazer sinaliza resistência à dominação. As estratégias de enfrentamento mais eficazes são estruturadas coletivamente, articulando inteligência prática e cooperação (MORAES, 2011, p. 105).

O prazer é experimentado no momento em que a utilização da inteligência não é impedida e há a contribuição para a organização do trabalho. O prazer é de suma importância para saúde e a relação do trabalho torna-se mediadora na construção da identidade.

A busca do prazer é uma constante para todos os trabalhadores na direção de manter o equilíbrio psíquico, tendo o sofrimento um lugar que surge a partir das imposições que as condições externas de trabalho impõem aos trabalhadores (MENDES, 1995).

Dejours (2004) conceitua a mobilização subjetiva como uma fonte de vivência de prazer no trabalho, um meio de lidar com o sofrimento. Mendes (2007) afirma ainda que é o processo por meio do qual o trabalhador se engaja no trabalho, utilizando de sua subjetividade e inteligência prática para transformar as situações causadoras do sofrimento (p.43).

A partir de estratégias de mobilização subjetiva, o trabalhador enfrenta as adversidades no trabalho, com o intuito de transformar o sofrimento e conquistar o prazer. Assim, pode-se afirmar que o trabalho é também promotor de saúde e prazer. Ressignificar essas situações e subvertê-las em prazer, acontece a partir do resgate do sentido do trabalho.

Mendes (2007) esclarece que para que o trabalho seja fonte de saúde é preciso o reconhecimento do outro quanto aos seu esforço e investimento. A partir deste reconhecimento, há a possibilidade de dar sentido ao sofrimento. O principal ponto da integridade psíquica do trabalhador advém da mobilização e do reconhecimento no trabalho, contribuindo para subversão do sofrimento em prazer (MENDES, 2011).

Martins (2009) discute o papel do trabalho na constituição do eu e infere que há um conflito constitucional do sujeito e é transposto ao trabalho. Há desestabilização do equilíbrio dinâmico entre saúde e doença, instaurando-se o sofrimento. A partir da escuta, pode-se observar o papel do trabalho na constituição do eu, e essa constituição se dá quando a pessoa tem que dar conta de muita coisa que não está prescrita, implicando assim em ação, desejo e motivação. E esta

dinâmica ocorre desde a mais simples forma de trabalho às mais sofisticadas tecnologicamente, sempre haverá sofrimento e será exigida uma ação do sujeito em modificar as condições impostas para efetuar seu trabalho no cotidiano.

Moraes (2011) afirma que ao falar do sofrimento, os trabalhadores tem possibilidades de refletir, resistir e construir alternativas de transformação. Assim, a fala constitui-se como ação transformadora; a partir da elaboração e reelaboração é possível haver uma ressignificação do trabalho. Essa ação é capaz de modificar o real a sua volta (MERLO; MENDES, 2009).

CAPÍTULO 2

2 METODOLOGIA

O objeto de estudo em questão, as vivências de prazer-sofrimento de professores que atuam com educação inclusiva, aponta para uma abordagem de natureza qualitativa da pesquisa, sendo, portanto, necessário o uso de metodologia que corresponda aos objetivos propostos. Foram utilizadas oficinas de escuta clínica do sofrimento no trabalho, em que a escuta e a perlaboração levam a uma mobilização para mudanças e transformações.

2.1 O método da clínica do trabalho segundo Dejours

Mendes & Araújo (2011) conceituam a clínica como a promoção de um lugar da autonomia, criação e negociação: construção de estratégias saudáveis para mediar o sofrimento, ressignificá-lo e transformá-lo em vivência de prazer. Citam ainda como dispositivos para clínica do trabalho: a demanda, a elaboração, a perlaboração, a construção de laços afetivos, a interpretação e a formação clínica do pesquisador. A fala deve ser espontânea e coletiva, favorecendo a empatia, fortalecida pelos laços de confiança.

A clínica do trabalho privilegia a fala, não só proporciona um espaço de escuta, mas promove o aprendizado do falar e do escutar, colocando a palavra em ação, dando uma oportunidade de repensar o trabalho e os laços sociais. E através da perlaboração o sujeito é capaz de transformar o sofrimento em prazer, ressignificando-o.

A clínica do trabalho implica analisar a construção da subjetividade nos contextos de trabalho. A subjetividade expressa as inter-relações subjetivo-objetivo, visível-invisível, psíquico-social (MENDES; ARAÚJO; MERLO, 2011).

A construção do sujeito pauta-se na escuta, uma escuta qualificada na clínica em que se realiza um encontro com o real e, conseqüente, um encontro com o sujeito. Para Dejours & Abdoucheli (1999), “os trabalhadores em grupo são capazes de reconstruir a lógica das pressões no trabalho que os fazem sofrer”.

A clínica dejouriana é composta de três etapas: a primeira é a pré-pesquisa, assinalada pela análise da demanda; a segunda etapa é a pesquisa propriamente dita, em que são discutidos coletivamente as relações de prazer-sofrimento na organização do trabalho; a terceira etapa é a validação e refutação dos resultados (DEJOURS, 2011).

A demanda, que pode ser originária dos diversos atores sociais da empresa, direta ou indiretamente, equivale à solicitação, ao pedido de ajuda e, em última instância, à queixa. O clínico deve dar visibilidade à demanda e analisar sua viabilidade antes de iniciar os trabalhos (MENDES; ARAÚJO, 2011).

A elaboração e reelaboração ocorrem quando é propiciada a reintegração, pelo sujeito, da sua história no trabalho, isto é, em uma dimensão que ultrapassa os limites individuais. À medida que o trabalhador fala, rememora os acontecimentos traduzidos no seu mal-estar, comunica-se com o vivido e tem a possibilidade de reconstruir um significado. Assim, o trabalhador sai do lembrar para reescrever uma história. Cabe ao clínico acolher as falas e os gestos, propiciando assim ao sujeito receber reconhecimento e encontrar, na palavra, um lugar para reconhecer a sua identidade (MENDES; ARAÚJO, 2011).

Dejours (2008) afirma que a interpretação ideal seria aquela que desmonta um sistema defensivo e autoriza simultaneamente a reconstrução de outro sistema ou um deslocamento deste, de maneira a enfatizar um elo entre sofrimento e trabalho.

Na clínica do trabalho cria-se um contexto diferenciado, em que a expressão do trabalhador por meio da fala e a escuta clínica é fundamentada em um tripé: conhecimento teórico-metodológico, conduta clínica e qualificação profissional e pessoal.

De acordo com Mendes (2007) o grupo homogêneo é definido pelas categorias subjetivas, ou seja, pelo conteúdo coletivo sugerido na demanda; este grupo deve formar um coletivo voltado para as necessidades da pesquisa. A pesquisa não está centrada na realidade dos fatos e sim na vivência subjetiva destes fatos e a fala permite uma apropriação dessa subjetividade.

A validação e refutação na pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho parte da discussão em um coletivo de pesquisa que pode validar ou refutar as interpretações no decorrer das sessões. Esse grupo é formado pela comunidade científica.

Segundo Dejours (2011), a validação da pesquisa inicia-se no desenrolar da pesquisa em um processo de investigação e análise dos conteúdos apresentados, seguido de suas interpretações, hipóteses, como ainda os comentários, discussões; e esta continuidade da pesquisa valida os significados subjetivos da fala. Há ainda um segundo tempo, em que um grupo de trabalhadores que não participou da pesquisa, junta-se ao grupo e os colegas que já participavam desde o início realizam uma sessão específica em que apresentam uma síntese dos resultados pautados na relação do sofrimento e relação do trabalho.

Segundo Mendes & Araújo (2011), diversos pesquisadores brasileiros tem buscado reproduzir e/ou adaptar o método da psicodinâmica proposto inicialmente por Dejours (1986), com o objetivo de utilizar os princípios da clínica em diferentes realidades de trabalho. Há diversas adaptações, fundamentadas nos princípios preconizados por Dejours, tendo como base a prática da clínica Psicodinâmica do Trabalho, com aplicação de diferentes técnicas que melhor atendam às especificidades das diversas situações.

No início da construção desse projeto, foi proposto trabalhar com a clínica do trabalho dejouriana, no entanto não houve a possibilidade da liberação dos professores para atender aos requisitos da clínica dejouriana; assim, optou-se por realizar uma pesquisa-intervenção, partindo da proposta de Martins (2009), que trabalha com oficinas de escuta clínica do sofrimento.

2.2 Estratégia de pesquisa e intervenção em grupo: oficinas de escuta clínica do sofrimento

Nesta pesquisa foram realizadas oficinas de escuta clínica do sofrimento, fundamentadas na teoria psicodinâmica do trabalho, em que foi proposta a discussão das vivências subjetivas no trabalho. A fala foi compartilhada no coletivo de trabalhadores e a escuta foi pautada nas vivências de trabalho.

A proposta de Martins (2011) difere da clínica dejouriana por utilizar intervenção grupal com uso da técnica de grupo operativo propostos por Bleger (1984) e Pichon-Rivière (1988), com a utilização de dinâmicas de grupo. Na perspectiva de grupos operativos dois fatores são fundamentais para o surgimento do grupo: o vínculo e a tarefa. Constitui o vínculo, a representação subjetiva construída na interação dos membros. A tarefa é a trajetória que o grupo percorre para alcançar os objetivos.

No grupo operativo, o psicólogo assume uma função de caráter social, possibilitando a promoção de saúde e o bem-estar dos participantes, mediante um trabalho sistemático de reflexão, conscientização e mudança em torno dos emergentes do grupo. A intervenção é desenvolvida a partir de uma escuta profissional, marcada pela constante indagação operativa (MARTINS, 2011, Anais do II CBPCT).

Martins (2011) afirma que esta intervenção grupal fundamenta-se nos princípios da psicodinâmica, da psicanálise e na técnica dos grupos operativos, possibilitando uma compreensão da dinâmica inconsciente das relações inter-subjetivas e grupais.

A intenção é contribuir com a reflexão e o debate, abrindo espaço para novas possibilidades teóricas e metodológicas para a clínica psicodinâmica do trabalho, sem perder de vista o seu papel político na mobilização de modos de resistências mais saudáveis para os trabalhadores.

A escuta qualificada é imprescindível para que possa ocorrer a elaboração e perlaboração das vivências do trabalho, favorecendo a mobilização subjetiva frente ao sofrimento.

2.3 Participantes

Os participantes da pesquisa foram vinte e cinco professores que atuam com educação inclusiva no sistema de ensino municipal de Manaus. Do total, cinco são homens e vinte são mulheres. Todos os professores tem em sua sala de aula um aluno com algum tipo de deficiência. A faixa etária abrangeu participantes de 25 a 55 anos. Quanto ao tempo de serviço, há professores que atuam há seis meses (recém- contratados) e outros que há 20 anos exercem a profissão. Os professores que participaram da pesquisa são concursados pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED.

Os critérios que definiram os participantes foram trabalhar com crianças com deficiência e a livre adesão. Após o convite e explicitação do projeto, participaram os trabalhadores que concordaram, sendo esclarecido a estes a possibilidade de desistência a qualquer momento da realização da pesquisa. Utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, implicando na autorização expressa por assinatura.

O procedimento de abordagem dos sujeitos ocorreu após a autorização do Complexo Municipal de Educação Especial -CMEE que gerencia a política educacional inclusiva no âmbito municipal.

A queixa principal partiu da gestora da escola que solicitou auxílio do CMEE para realizar uma intervenção junto aos professores. No entanto, a atuação da pesquisadora como psicóloga integrante da equipe do Complexo de Educação possibilitou o envolvimento na prática destes professores e a análise da organização do trabalho, a partir das queixas dos professores, trazidas das vivências no trabalho. Mediante essa análise da queixa principal, foi proposta a realização de oficinas de escuta clínica do sofrimento no trabalho, com os aportes teóricos da Psicodinâmica do Trabalho.

A demanda, que não estava explícita anteriormente, foi identificada no primeiro encontro com os professores, a partir de suas falas sobre as vivências de prazer-sofrimento no trabalho.

2.4 Coleta e análise de dados

2.4.1 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram as oficinas de escuta clínica do sofrimento. As oficinas foram realizadas quinzenalmente ao longo de três meses, totalizando sete encontros; cada encontro teve duração aproximada de três horas. Todos os encontros foram gravados em áudio e posteriormente transcritos integralmente.

A fala e a observação clínica foram os instrumentos que levaram ao acesso aos dados e o formato foi de oficina. A observação clínica configurou-se como um instrumento importantíssimo para a significação das falas, pois, mesmo resguardado um espaço para o que é evidenciado no discurso do trabalhador, o fundamental do trabalho clínico consiste em revelar o fio condutor do pensamento do pesquisador durante a pesquisa (MENDES, 2007).

2.4.2 Procedimentos

Inicialmente houve o contato com a instituição para a devida autorização da pesquisa, com assinatura do termo de consentimento. Este trabalho faz parte de um projeto maior do Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho - LAPSIC intitulado: *Trabalho e saúde: abordagem clínica de processos subjetivos em grupos de trabalhadores*, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas.

Depois de formado o grupo, foram realizadas as oficinas, em que se propôs a discussão das vivências subjetivas no trabalho. O objetivo foi a escuta do sofrimento e sua elaboração. O espaço da fala e da escuta constituiu-se a partir de oficinas, realizadas da seguinte forma:

No primeiro encontro houve um contrato com o grupo acerca do compromisso ético do trabalho e o sigilo e respeito com as falas de cada participante. Em seguida, foi aplicada uma dinâmica de apresentação com o objetivo de sensibilização e socialização.

No decorrer das sessões foram realizadas dinâmicas voltadas para as vivências de trabalho, com objetivo de favorecer a observação clínica e facilitar a circulação da palavra.

- Distribuição de papéis: cada participante recebeu seis pequenos papéis, contendo as seguintes palavras: trabalho, sofrimento, prazer, reconhecimento, estratégias utilizadas e adoecimento no trabalho. Expondo para o grupo o que veio à mente ao ler cada palavra do papel;
- Escrever e contar uma história vivenciada no trabalho a partir dos temas já trabalhados.
- Encenação de uma situação de trabalho: momento em que os professores dividiram-se em grupo e encenaram situações vividas no trabalho.

A realização das dinâmicas propiciou a discussão das vivências de trabalho, a partir da fala trazida por todos. A cada encontro, realizava-se a leitura do memorial da sessão anterior, construído com base na fala dos trabalhadores e da interpretação, desencadeando uma nova discussão.

Na sétima sessão foi realizada uma devolutiva para os professores, apresentando os resultados do estudo e se esses concordavam; constituindo-se em um momento de reflexão.

2.4.3 Procedimento para análise de dados

Como técnica de análise, adotou-se a sistemática da Análise de Teoria Fundamentada – ATF (*Grounded Theory*), adaptada por Moraes (2010), utilizando-a especificamente como técnica de análise. As falas foram organizadas nos seguintes eixos de análise: Organização do trabalho e o processo do trabalhar; Agravantes do sofrimento, sinais e sintomas de adoecimento; Processos de subversão do sofrimento: mobilização subjetiva, cooperação e reconhecimento.

As categorias foram comparadas entre si, conduzindo aos eixos de análise, articulando os dados com o referencial teórico.

2.5 Caracterização do campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula de uma escola municipal localizada no bairro Alvorada II, zona centro-oeste de Manaus; o bairro tem uma história marcada por lutas e conquistas da comunidade na primeira década de 60, em Manaus. A escola atende 600 alunos entre 6 e 12 anos nos turnos matutino e vespertino. São doze turmas pela manhã e outras dez à tarde. A escola configura-se como “escola inclusiva” da zona distrital em que está inserida, pois recebe alunos de outras escolas para frequentarem a sala de recursos multifuncional. Em cada sala há um ou dois alunos com deficiência. A estrutura interna da Escola conta com quatorze salas de aula e uma sala de recursos multifuncional.

2.6 Divulgação dos resultados da pesquisa

Na última sessão foram apresentados aos professores os resultados preliminares da pesquisa a partir de apresentação de slides. Esse momento foi muito significativo, pois houve identificação e concordância com o conteúdo, consolidando a validação da pesquisa pelos participantes. Segundo Heloani e Lancman (2004) validação é o processo interativo em que o pesquisador expõe as interpretações aos participantes com o objetivo de construir um relatório das vivências apresentadas pelos trabalhadores.

Após isso foi disponibilizado um espaço para críticas e sugestões, das quais os professores concordaram em haver a divulgação para a gestora da escola e ao Complexo Municipal de Educação Especial –CMEE.

Dessa forma, realizou-se uma palestra com os gestores da escola e do CMEE, em que foi apresentado e entregue um relatório preliminar contendo sugestões e recomendações, que possam contribuir para a promoção de saúde nesse espaço de trabalho.

A partir disso, a gestora de educação especial incluiu no calendário de formação de professores a realização de oficinas de discussão das vivências do trabalho com todas as escolas que atuam com educação inclusiva. Este trabalho iniciou em fevereiro e foi concluído em maio de 2012, realizado com 150 professores em auditório da SEMED, sendo 30 pessoas por turma, com duração em média de 3

horas e cada turma teve 3 encontros. Houve também intervenção em 10 escolas, objetivando a escuta dos professores, seguindo os mesmos métodos da pesquisa, com a prática de dinâmicas e discussões acerca do trabalho.

Os resultados finais da pesquisa compõem esta dissertação de mestrado e resultarão na elaboração e publicação de artigos científicos que tem como finalidade divulgar o resultado da pesquisa para a comunidade acadêmica.

CAPÍTULO 3

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados e a análise psicodinâmica do trabalho, organizados em três principais eixos: Organização do trabalho e o processo do trabalhar; Agravantes do sofrimento, sinais e sintomas de adoecimento; Processos de subversão do sofrimento: mobilização subjetiva, cooperação e reconhecimento.

3.1 Organização do trabalho e o processo do trabalhar

Dejours (1987) conceitua que a organização do trabalho é a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade. Os elementos apresentados a seguir auxiliarão na compreensão de como é a organização do trabalho do professor.

3.1.1 O percurso da criança com deficiência para chegar a uma sala de aula

A chegada da criança com deficiência passa por dois diferentes processos, um deles é a procura espontânea dos pais na própria escola e outro é através da Secretaria de Educação. Nos dois casos a criança é encaminhada para uma avaliação no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE). Concordando com Beyer (2005) quando afirma a necessidade de se pensar a educação de uma forma que contemple cada criança de acordo com suas capacidades, o principal objetivo

desta prática é acolher aos alunos com deficiência que estejam matriculados regularmente ou ingressantes à rede municipal de ensino. É realizada, portanto, uma avaliação multidisciplinar com o intuito de proporcionar uma inclusão que possibilite ganhos e garanta o desenvolvimento e a aprendizagem.

O principal público do CMEE são crianças com idade entre 0 e 14 anos, apresentando os seguintes diagnósticos: deficiência visual parcial (baixa visão ou visão subnormal), cegueira, surdez, deficiência mental, deficiências múltiplas, deficiência física, distúrbio de comportamento, altas habilidades, autismo, síndrome de down, entre outros.

A equipe é composta por psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos, os quais realizam um acolhimento inicial à família e aos participantes, informando o funcionamento do complexo e as possibilidades de atendimento. Em seguida é realizada a avaliação em que cada profissional utiliza de diversas técnicas como jogos, anamneses, entrevistas, exames clínicos, testes psicológicos e psicopedagógicos.

A partir de discussão dos atendimentos pela equipe, são realizados os possíveis direcionamentos que contemplam atividades que acontecem dentro da estrutura do complexo, na rede municipal de ensino, além de encaminhamentos à rede de saúde, assistência social e jurídica.

Desta forma, como resultados deste processo avaliativo, são desenvolvidas as potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo a inclusão de grande parte no ensino regular e com o suporte de salas de recursos e sala multifuncional, em que há o apoio da equipe do núcleo psicopedagógico.

Todo o processo avaliativo se configura como um progresso no processo de inclusão escolar, pois são verificadas as possibilidades de cada um de acordo com suas especificidades, promovendo a melhor inclusão no ensino regular para que haja o desenvolvimento e a consolidação da proposta de inclusão educacional e social.

3.1.2 O processo de ingresso do aluno com deficiência na escola

Nem todas as escolas da rede municipal são equipadas e preparadas para receber uma criança com deficiência. O CMEE possui alguns critérios para encaminhar o aluno com deficiência para uma escola, que são: 1) proximidades da residência do aluno; 2) se a escola possui sala de recurso multifuncional; 3) se a escola possui algum professor que tenha participado do mini-curso “*Sensibilizar para incluir*”; 4) se já possui em seu quadro de alunos, algum tipo de deficiência.

No entanto, há casos em que não há nenhum desses critérios. Então, a criança é encaminhada para a escola mais próxima de sua residência. Cabendo ao CMEE, enviar a equipe psicopedagógica para a escola e conduzir o curso “*Sensibilizar para incluir*”, em que todos os funcionários da escola participam durante 20 horas de treinamentos teóricos e práticos sobre inclusão escolar e a prática de como lidar com as crianças.

Na realidade cotidiana, observa-se que algumas escolas se recusam a receber os alunos, embora haja uma obrigatoriedade legal, gerando conflitos entre as escolas e os pais da criança.

Além da inserção na sala de aula do ensino regular, algumas crianças também são encaminhadas para frequentar a sala de recurso multifuncional, em que há o AEE - Atendimento Educacional Especializado, que realiza serviços de orientação pedagógica aos alunos com deficiência inseridos em salas comuns do ensino regular. O atendimento é feito individualmente ou em grupos cuja especialidade seja comum a todos; os horários de atendimento sempre são diferentes daqueles em que as crianças estão matriculadas nas turmas regulares, chamado de contra-turno.

Nesta sala atua uma professora especialista em Educação Especial acompanhando de três a cinco alunos. A sala dispõe de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às diversas necessidades e atende não só a quem estuda na escola, mas também a todos os alunos de escolas vizinhas ou de bairros próximos.

3.1.3 Relações entre os professores do ensino regular e os professores da sala de recursos multifuncional

A relação entre o professor da sala de recursos multifuncional com o professor do ensino regular muitas vezes torna-se conflituosa pois o professor do ensino regular considera que a responsabilidade em dar a educação adequada àquele aluno é do professor da sala de recursos multifuncional.

Acredito que esses alunos deveriam frequentar somente a sala de recursos, porque interferem em todo o nosso cotidiano. Já a professora da sala de recursos foi nomeada para esta função. Então deveria receber todos os alunos com deficiência [...] (PROFESSORA DE ENSINO REGULAR).

Há ainda queixa do professor da sala de recurso multifuncional que é visto muitas vezes como professor de reforço e, no entanto, sua função diverge deste preceito.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação continuada na educação especial. Portanto, nem todos os professores podem atuar na sala de recurso multifuncional. Há uma triagem prévia realizada pela equipe pedagógica do CMEE para comprovar se o professor preenche os requisitos solicitados. Posteriormente acontece a seleção com o psicólogo através de entrevistas e testes.

O professor do AEE - Atendimento Educacional Especializado tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial (Resolução CNE/CEB n. 4/2009).

Este professor recebe todo o apoio necessário para sua prática, suporte pedagógico, cursos e acompanhamento técnico. Sendo este o principal diferencial entre este professor que atua na sala de recursos e o professor do ensino regular, gerando confronto entre eles, competição, fofocas e individualismo.

Para o professor da sala de recursos é muito fácil porque ele só fica com um ou dois alunos e só três vezes na semana. Tem todos os recursos e tal [...] fácil, né? Agora a gente aqui precisa se virar, com 30 alunos e 2 com deficiência. Aí pega um e senta do teu lado, quando vai ver o outro já está correndo lá fora [...] deveriam frequentar só sala de recursos (PROFESSORA DE ENSINO REGULAR).

Esta fala ocorreu no encontro em que a professora da sala de recursos estava presente, a qual expôs sua situação enquanto professora da sala de recursos e a cobrança que é imposta sobre ela, o que gerou tensão na relação entre os professores.

As coisas não são como estão na lei. Acredito que nós enquanto professores deveríamos nos ajudar, principalmente quando falamos de crianças com deficiência porque quem as recebe, independente se no ensino comum ou na sala de recursos, tem a responsabilidade de promover a inclusão. Faço meu trabalho, converso com as famílias, pesquiso novas formas de ensino-aprendizagem e tento ser uma boa professora, mas infelizmente não há muitas vezes as trocas necessárias para a evolução da criança. *A que troca você se refere? (pesquisadora)* Trocas de informações primordiais do dia a dia mesmo... se a professora que o acompanha no ensino comum mantivesse este diálogo seria perfeito [...] (PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS).

A professora chorou ao trazer esta importante fala, momento em que houve mobilização de todos os participantes e a fala circulou livremente, apontando para a não-cooperação entre esses professores, a falta de conhecimento do trabalho, o sentimento de ser injustiçado, além da sobrecarga. Observou-se que os professores não se sentem incluídos neste processo de inclusão de crianças com deficiência, sinalizando assim para uma exclusão entre os próprios professores, o que contribui para uma precarização na dinâmica das relações.

Diante deste cenário, observa-se condições de trabalho precárias, com relações marcadas pelo individualismo, falta de amparo entre os colegas e desvalorização. O trabalho deixa de ter o seu papel estruturante para o indivíduo para se tornar fonte de sofrimento e de adoecimento (DEJOURS *et al*, 1994).

O trabalho depende da cooperação, ao mesmo tempo em que há a necessidade de um espaço de fala e troca entre estes profissionais, em que a troca de informações e o espaço do viver-junto, favoreceriam a cooperação e o reconhecimento. Percebeu-se que os professores identificaram a falta de um espaço coletivo que possibilite uma interação e mobilização. Legitimando o que afirmam as

pesquisas sobre os docentes, que vivenciam a precarização do “viver junto” e como consequência a patologia da solidão.

3.1.4 O saber-fazer no trabalho dos professores

Trabalhar, na concepção da Psicodinâmica, é preencher a lacuna entre o prescrito e o real. Enfrentar o real significa não apenas seguir os procedimentos, acrescentando ações para tornar o trabalho eficaz, ou seja, preencher a lacuna existente. O real apresenta-se a partir do modo afetivo do sofrimento e este sofrimento precisa ser transformado para ser superado (DEJOURS, 2007).

Ao serem indagados sobre o que acontece na prática da inclusão na sala de aula, os professores do ensino regular organizaram a seguinte sequência:

Primeiramente, solicitam aos pais o diagnóstico, se a criança já o recebeu; então pesquisam na internet todas as características, limitações e capacidades. Se não tiver diagnóstico aí realizam algumas perguntas de acordo com a experiência, uma espécie de “anamnese” com questões sobre o parto, o desenvolvimento da criança, a fala, o relacionamento com os outros e tentam ter uma noção das limitações da criança:

Não quer dizer que tentamos adivinhar o diagnóstico ou que queremos ser médicos, mas fazemos isso para melhorar nossa prática (PROFESSOR DE ENSINO REGULAR).

Em segundo lugar, acolhem o aluno com deficiência e a família da melhor forma possível, explicando como será a rotina e os cuidados diários, enfatizando a necessidade do acompanharem o aluno no período de adaptação, dando aos pais a opção de permanecer na escola nas primeiras semanas.

Em terceiro lugar, fazem um trabalho com os pais das outras crianças da sala de aula; a grande dificuldade dos professores é lidar com a rejeição que os pais de crianças “ditas normais” tem em relação às crianças com deficiência:

A grande dificuldade que enfrentamos na inclusão, é a aceitação dos pais das outras crianças, que algumas vezes se recusam a deixar seus filhos ao lado de uma criança com deficiência. Aí entra a psicologia né? Fazemos reuniões e palestras de conscientização [...] infelizmente ainda há muito preconceito (PROFESSORA DE ENSINO REGULAR).

Em quarto lugar, ensinam as outras crianças a aceitarem a criança com deficiência, através de histórias, ilustrações, vídeos e conversas:

Sabe esta é a melhor parte da nossa prática em receber essas crianças porque aprendemos a amá-la como alguém que precisa mais de atenção e auxílio no processo de aprendizagem. O bom é que as outras crianças tem o coração puro e livre de todo preconceito (PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS).

Educam a classe para lidar com a diferença e tolerância em relação ao outro, favorecendo o sentido de ajuda, de cooperar com a criança no que ela tem dificuldade.

Essas são algumas regras de ofício construídas entre os professores do ensino regular de como fazer para acontecer a inclusão. Os professores descreveram a maneira de enfrentarem a organização prescrita, a partir do uso da inteligência prática e ajustes no seu fazer. A partir da discussão, os professores compartilharam suas vivências.

Dejours (2008) afirma que, para enfrentar o inesperado, que escapa à prescrição, o trabalhador lança mão de recursos próprios, que são os macetes (recursos engenhosos), desenvolvidos pelos próprios trabalhadores, que facilitam a execução das tarefas. A partir disso, constroem regras de ofício que regulam a ação e os entraves gerados na execução do trabalho. No entanto, é importante ressaltar que a inteligência prática para criar essas regras só se torna eficaz se reconhecida pelo coletivo.

Cabe ao professor observar e tentar compreender a realidade dos alunos para então criar estratégias de intervenção, contando com adaptações, mudanças e criatividade. É a inteligência em ação, que é produzida na prática do exercício do trabalho, mobilizada frente ao real do trabalho.

Foi relatado também que, quando precisam de auxílio junto ao Complexo Municipal de Educação, vão fora do horário de trabalho para não comprometer as atividades diárias, denotando um engajamento subjetivo. A partir deste engajamento e da inteligência prática, o trabalhador utiliza a mobilização subjetiva, contribuindo para transformar condições deletérias de trabalho (MENDES, 2007).

3.1.5 O sofrimento face ao real do trabalho

O real do trabalho dos professores mostra a distância entre o prescrito e o real, destacando que as metas são irreais, além de ser impossível seguir as regras tais como são prescritas.

Às vezes é preciso mudar todo o plano para que se possa realizar o trabalho, ou seja, não é o mesmo do planejado (PARTICIPANTE).

Esta fala apresenta a lacuna entre o prescrito e o real e a necessidade de se mobilizar para preencher tal lacuna. Dejourns afirma que o real ocorre de modo imprevisto e imprevisível:

É o que se revela àquele que trabalha por sua resistência ao domínio da atividade; é quando um modo operatório convenientemente assimilado e elaborado não funciona adequadamente, colocando-nos diante do inesperado, encontramos-nos, sem dúvida, diante do real (DEJOURS, 2007).

É necessário que o professor acrescente ações para tornar o trabalho eficaz, e tudo vai depender da mobilização empregada. Nesse processo surge o medo de ser incompetente diante das responsabilidades.

Tenho medo de não corresponder às expectativas do grupo. Isso me angustia (PARTICIPANTE).

O medo de falhar coloca em risco a identidade do trabalhador. Dejourns (2008) afirma que a construção da identidade recebe influências do julgamento dos pares e dos gestores. Se este trabalho for julgado mal feito, incidirá em uma identidade marcada pela incompetência, contribuindo para o risco de adoecimento.

Outro aspecto importante é a sobrecarga de trabalho e a falta de condições adequadas a realização deste trabalho, pois são pressionados por todos da escola e principalmente pela sociedade e os pais daqueles alunos que depositam confiança e esperança de que seu filho irá progredir na vida escolar. Mas, infelizmente, por falta de recursos, suporte e apoio para esses professores, essa torna-se uma meta irreal.

Há muitas cobranças de resultados imediatos sem que sejam dadas condições mínimas de preparação - especialmente recursos. É fácil [para a escola] receber crianças com deficiência e afirmar aos pais que elas serão incluídas conforme a lei. Mas na sala de aula a realidade é outra. Tenho que dar conta de 20 alunos e mais três com diagnósticos diferentes: autismo, paralisia cerebral e síndrome de down. E não possuem controle dos esfíncteres. Então veja você a situação em que estou e preciso me virar... (PROFESSOR DE ENSINO REGULAR).

Há a sobrecarga porque a sala de aula com criança com deficiência requer um professor auxiliar para contribuir no seu fazer. E este foi um dos principais pontos apresentados durante a pesquisa, pois o professor sozinho não tem condições. A quantidade de alunos na sala está em torno de 25 a 30 alunos e uma criança com deficiência exige atenção redobrada desde o momento em que adentra na sala de aula.

Os professores apresentaram uma realidade em que há falta de recursos e materiais didáticos, impossibilitando um trabalho eficaz. Na maioria das vezes, quando querem fazer um trabalho diferenciado e que dependa de recursos extras como cartolina, tintas e jogos com os alunos, precisam retirar dinheiro do orçamento familiar. Ao serem indagados acerca dos materiais enviados pela Secretaria de Educação os professores disseram a dificuldade em terem acesso a estes materiais, que ficam trancados em armários e salas que o acesso é restrito à administração da escola. Apresentaram a queixa de serem obrigados a utilizarem mimeógrafo para as atividades e que o computador é proibido aos professores, o que os remete a um ambiente de trabalho restrito.

As tarefas desenvolvidas pelos professores, que são complexas no sentido de buscar conhecimento sobre o diagnóstico do aluno e as formas de intervenção cabíveis, apresentam certa autonomia no sentido em que é possível regular a atividade por meio do uso da inteligência prática, que é uma das vias principais para ocorrer a mobilização subjetiva.

3.2 Agravantes do sofrimento, sinais e sintomas de adoecimento

A dinâmica das relações é muito importante nesse trabalho, para enfrentar o real. Quando há cooperação, reconhecimento, a relação com os pares se torna fonte de prazer; por outro lado, quando falta a cooperação, quando há fofocas, ou as

relações são pautadas pelo individualismo, essa condição é um agravante de sofrimento.

A má relação com os colegas é a maior dificuldade e que causa sofrimento, pois às vezes o colega que trabalha na sala de frente a sua, não sabe seu nome (PARTICIPANTE).

Outro agravante de sofrimento é a falta de parceria com a família. Os professores expuseram que a família deposita na escola toda a responsabilidade da educação da criança. E quando se trata de criança com deficiência a situação é mais complexa, porque os professores observam que a criança tem uma determinada limitação e solicitam o apoio dos pais no sentido de levá-la ao médico para obtenção de um diagnóstico e acompanhamento necessário. No entanto, os pais não o fazem e o que se poderia fazer em prol do aluno e do seu progresso fica estagnado, pois quando uma criança passa por uma avaliação multiprofissional e é diagnosticada recebe todos os encaminhamentos necessários para seu desenvolvimento saudável.

A falta de apoio dos parceiros na educação, a família, gera um sofrimento muito grande, porque nos deparamos todos os dias com crianças desamparadas, não tem uma família estruturada. Vivem soltas pelas ruas, chegam sujas [...] Não há nenhum acompanhamento (PARTICIPANTE).

Na reunião de pais, quando aparecem cinco (de 30) fico feliz, esses pais e responsáveis são ausentes (PARTICIPANTE).

Isso retrata uma realidade não só na educação inclusiva, mas em outras pesquisas sobre educação é recorrente esse tema. Segundo Kaloustian (1988), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros. No entanto, a família tem renunciado às responsabilidades que deveriam desempenhar, impondo à escola toda a responsabilidade da educação de seus filhos (ESTEVE, 1999).

Rosas (2012) em sua dissertação da análise psicodinâmica do trabalho de professores de uma escola rural do município de Iranduba/AM identificou que o sofrimento associa-se principalmente à dificuldade em estabelecer parceria entre a família e a escola e que esta família, normalmente, apresenta-se alheia ao desenvolvimento educacional e moral dos filhos.

Tendo em vista a importância do reconhecimento para a construção da identidade e estabelecimento de relações saudáveis, o não reconhecimento dos limites do professor foi analisado a partir de sentimentos como o desamparo e a desvalorização do trabalho, infringindo sofrimento no trabalho.

As pessoas acham que professor não adoce e não tem sofrimento, mas não somos robôs e até máquinas quebram (PARTICIPANTE).

Um agravante ímpar encontra-se especificamente no processo de inclusão da pessoa com deficiência, em que a falta de prescrição na tarefa e não saber como lidar, são norteadores de angústia e dúvida para a realização da atividade.

O trabalho para ser desenvolvido necessita de uma prescrição com o objetivo de nortear as atividades a serem desenvolvidas. A falta dessa prescrição desencadeia a insegurança, gera sofrimento e sobrecarga.

Moraes (2010) afirma que através do reconhecimento se processa a produção de sentido da vivência de sofrimento. Esta autora afirma ainda que quando a dinâmica do reconhecimento está paralisada o sofrimento bloqueia a identidade. Quanto ao trabalho dos professores, o não reconhecimento manifesta-se nas falas:

Não me sinto reconhecida profissionalmente, pois a remuneração é baixa em relação a responsabilidade e às exigências impostas, muitas vezes sem nos dar recursos (PARTICIPANTE).

Não sinto prazer no que faço, não me sinto reconhecido pelo esforço, não me sinto devidamente recompensado pelo feito (PARTICIPANTE).

O ambiente de trabalho possui algum entrave que tirou minha paz, mas não consigo identificar [...]. Talvez seja o fato de eu ter-me dedicado ao máximo para realizar meu trabalho e nunca fui reconhecida (PARTICIPANTE).

Compreende-se a sobrecarga decorrente de baixos salários e a questão da desvalorização do magistério. Os professores apresentaram a queixa de falta de políticas públicas que garantam valorização do trabalho do docente e valor do salário confirma esta desvalorização, que não abarca as necessidades financeiras. Esta situação os obriga a procurarem outra fonte de renda ou trabalhar três turnos seguidos, gerando uma sobrecarga de trabalho.

A maioria dos professores que participou da pesquisa trabalha três turnos para complementar a renda familiar, pois os baixos salários não atendem às

necessidades, o que se configura como sofrimento patogênico que é o contrário do sofrimento criativo, ou seja, quando o indivíduo produz soluções desfavoráveis para sua vida, e que estão relacionados à sua saúde, contribuindo com o adoecimento individual.

As jornadas intensas de trabalho, quando tratamos da questão de gênero, as mulheres são as mais afetadas porque ainda tem o trabalho doméstico, dormindo em média quatro horas por dia, denotando a sobrecarga de trabalho.

Eu trabalho em três turnos para conseguir sustentar minha família, as três escolas em que trabalho são em endereços distintos. Então mal tenho tempo de almoçar e já corro para outra escola. Chego em casa já tarde da noite por volta das vinte e três horas, aí tenho que arrumar a casa, o jantar, o lanche para minhas filhas levarem para escola no dia seguinte, o almoço do dia seguinte [...] é muita coisa só para mim. Aí eu tento deixar meus problemas em casa quando entro na sala de aula, mas infelizmente na maioria das vezes não consigo. Um dia desses saí da sala chorando porque estava tão cansada e não aguentava mais [...] (PARTICIPANTE).

O excesso de trabalho e a falta de lazer levam ao adoecimento. Eu já tomei remédio controlado para não enlouquecer (PARTICIPANTE).

Alguns professores já fizeram uso de antidepressivo e acompanhamento com psiquiatra e psicólogo, pois desenvolveram transtorno do pânico, ansiedade generalizada e fobia. Ao falar de adoecimento surgiu também LER e DORT, distúrbios musculoesqueléticos. Além de problemas nas cordas vocais.

Quando estou doente procuro um médico, porque para realizar o meu trabalho necessito estar saudável. Não há rendimentos se estiver doente, pois o trabalho em sala de aula requer saúde mental, física e intelectual. Mas nem todos os colegas pensam assim e ficam forçando e trabalhando mesmo doente (PARTICIPANTE).

Ao falar de adoecimento considero normal da profissão do docente e quando é com alunos especiais, então, há muito mais exigência no trabalho. Às vezes tento deixar para lá o cansaço físico (PARTICIPANTE).

É necessário que haja um olhar para esse fato, o desgaste é muito grande devido às condições de trabalho (PARTICIPANTE).

As falas ilustram uma sobrecarga de trabalho, marcada pelo cansaço físico e exigências em condições de trabalho desfavoráveis. Pode-se analisar o “deixar para lá” como negação do sofrimento e, principalmente, quando é explícito o “ir trabalhar mesmo doente”. O sofrimento é negado e a relação com o enfrentamento da doença

parece consciente e banalizada, configurando o mecanismo de recusa que repercute em perversão social.

3.3 Processos de subversão do sofrimento: mobilização subjetiva, cooperação e reconhecimento

Embora haja sofrimento no trabalho, os professores sentem-se reconhecidos pelos seus pares e quando há o envolvimento dos pais de alunos, tem prazer em dar aula, pois o reconhecimento do seu fazer mobiliza sua inteligência da prática para subverter o sofrimento.

O maior prazer que sinto é ser gratificado pelo dizer de uma mãe: "O meu filho já melhorou muito na matéria que você passou para ele" (PARTICIPANTE).

Ser professor de crianças com deficiência não é fácil. Não dizem "cada dia matamos um leão"? Aqui nossa afirmação é: "cada dia domamos um leão". E assim vamos, mas acompanhar a aprendizagem e o crescimento do aluno como pessoa gratifica todas as dificuldades (PARTICIPANTE).

Mendes (2011) afirma que a mobilização subjetiva inclui a capacidade de tolerar o sofrimento e investir em novas tentativas até encontrar ou criar uma solução, mobilizando seus recursos internos para superar as dificuldades.

Os professores destacaram a importância de haver um professor auxiliar em toda a sala que haja um aluno com deficiência, mas essa não é uma realidade. Mediante isso, toda escola coopera com este professor, denotando mobilização coletiva.

Receber um aluno com deficiência é mobilizar toda a escola em prol de um trabalho bem feito, priorizando a segurança do aluno. Desde o porteiro, as merendeiras, auxiliares de limpeza e de cozinha, professores, gestores e pedagogos (PARTICIPANTE).

Ao comentarem sobre essa questão, os professores destacaram que há espaço para planejar atividades e implementá-las, o que denota autonomia no trabalho, como no exemplo da fala em que os próprios professores organizam-se para receber um aluno com deficiência. Primeiramente pesquisam sobre as

características do diagnóstico e mobilizam os funcionários da escola para palestras e discussões, com o objetivo de haver cooperação de todos.

As relações de amizade entre os pares, quando é marcada pela solidariedade e cooperação, mobilizam o prazer:

Chegar ao trabalho bem e ter relação de harmonia com todos: aluno, colegas e funcionários (PARTICIPANTE).

As amizades construídas e poder conversar com minhas colegas, nos 15 minutos de lanche (intervalo) (PARTICIPANTE).

Os resultados apontam como via de reconhecimento a contribuição para uma possível transformação dos alunos a partir da transmissão de conhecimentos, aprender com os colegas de trabalho e o fazer o trabalho bem feito, ser útil:

Prazer para mim é desempenhar bem o meu trabalho em sala e perceber o resultado no desenvolvimento dos alunos (PARTICIPANTE).

Quando se trabalha no que gosta, se torna um trabalho prazeroso, só em saber que posso estar contribuindo para melhorar a educação no nosso país, faz com que eu me torne uma pessoa melhor (PARTICIPANTE).

Analisa-se nesta fala o que Dejours (1992) afirma como sentido do trabalho, que é relacionado ao conteúdo significativo do trabalho, este conteúdo pode ter função econômica, social e política. O sentido do trabalho para os professores é contribuir para a educação como um todo, além de presenciar o aprendizado do aluno e seu desenvolvimento. A mobilização e o engajamento para que este trabalho seja reconhecido socialmente, ressignifica este trabalho.

O prazer dos participantes relacionou-se principalmente ao progresso do aluno, seu desenvolvimento e ao reconhecimento dos pais e da direção da escola em relação ao trabalho do professor. Seguido do desenvolvimento de um bom trabalho e dar conta das atividades apesar de todas as dificuldades e falta de recursos, preenchendo a lacuna prescrito-real, configurando-se o sentido do trabalho.

O não saber o nome, infere o não-reconhecimento como pessoa, que contribui para o não-reconhecimento do seu fazer. Dejours (1994) afirma que a partir do reconhecimento dos pares a identidade do trabalhador enquanto sujeito da sua

ação é reconhecida, o que favorece a transformação do sofrimento. Quando não há este reconhecimento, os professores sentem-se desvalorizados.

Assim, concordamos com Dejours que o reconhecimento está sobre o fazer do trabalhador e perpassa pelos “olhos dos outros”, julgamentos do seu fazer pelos pares. O reconhecimento é fundamental no processo da construção da identidade e da promoção da saúde mental.

O processo grupal configurou-se na relação de identificação enquanto grupo de trabalho, neste processo a mobilização subjetiva apresentou-se na questão do enfrentamento frente às demandas em que são partilhadas pelo grupo, sendo essenciais para a compreensão da cooperação. A partir desta cooperação houve construção de espaços de reflexão individual e coletiva contribuindo para que os participantes se reconhecessem enquanto grupo.

Trabalho nessa escola há dez anos e nunca houve um momento como esse, de vir uma psicóloga nos ouvir. Isso foi muito bom. Deveríamos ter mais momentos como este porque vi que os mesmos problemas que enfrento a minha colega aqui do meu lado também e assim podemos nos ajudar. É porque o sentimento de superioridade e de ser no dono do saber impede os professores de ter essa troca (PARTICIPANTE).

O interessante é que deu para visualizar tanto o sofrimento como o prazer e nunca eu tinha ouvido falar nisso, mas agora parece que está presente comigo esse saber... Penso: - Que sofrimento! O que posso fazer para ter prazer? (PARTICIPANTE).

Mas é assim né? Que bom que estamos tendo esse momento, pois acho que desabafei e parece que saiu um carga das minhas costas... (risos) (PARTICIPANTE).

Proporcionou-se o espaço da fala como mediador subjetivo dos processos de ressignificação do sentido do trabalho. O espaço permitido aos professores promoveu o falar e o escutar, oportunizando um repensar do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo buscar a compreensão das vivências de prazer-sofrimento de professores que atuam com educação inclusiva em Manaus a partir da análise dos processos psicodinâmicos do trabalhar e da comparação das categorias encontradas, conduzindo aos seguintes eixos de análise: Organização do trabalho e o processo do trabalhar; Agravantes do sofrimento, sinais e sintomas de adoecimento; Processos de subversão do sofrimento: mobilização subjetiva, cooperação e reconhecimento.

Pôde-se observar depois de sete encontros em oficinas de escuta do sofrimento de professores que atuam com educação inclusiva em uma escola municipal da cidade de Manaus, que a falta de um espaço de discussão configurou a queixa inicial dos professores e a partir dos encontros foi favorecida a formação de um coletivo em que o sentimento de pertencer ao grupo foi construído. Alguns professores não sabiam o nome do colega e no decorrer do encontro houve fortalecimento deste coletivo. Ocorreu a identificação com os pares a partir do compartilhar a fala.

As más condições de trabalho configuraram-se como uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores que lidam com criança com deficiência, além de uma rigidez na organização do trabalho que coopera para uma autonomia limitada pelas barreiras impostas, que produz o sofrimento e impede a sua transformação.

O estudo evidenciou as contradições entre trabalho prescrito e o real, principalmente ao se tratar da legislação do processo de educação inclusiva e da prática deste professor ao receber uma criança com deficiência. Uma vez que não encontram condições favoráveis para realizar o trabalho e a falta de prescrição é um dos principais norteadores deste trabalho.

Porém, esta falta de prescrição não paralisa os professores, eles enfrentam buscando organizar-se entre si, criam regras de ofício, buscam informações na internet e em outros meios, vão fora do horário de trabalho ao Complexo de Educação Especial em busca de esclarecimentos, evidenciando o uso da inteligência prática em seu fazer.

Percebeu-se que os professores se esforçam, investem muita energia e até mesmo paixão no trabalho. Mas na maioria das vezes seu investimento passa despercebido, não sentem reconhecimento por parte da sociedade como um todo, o que se torna uma fonte de sofrimento. O reconhecimento mostrou-se decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva.

Traçando um comparativo das queixas dos professores nas primeiras reuniões e a consolidação das discussões a partir dos encontros, pode-se depreender que houve um processo de transformação no discurso e na ação destes professores. As queixas iniciais pairavam sobre a falta da aplicabilidade da legislação, falta de recursos e falta de parceria da família, sinalizando o não querer assumir a responsabilidade diante da inclusão escolar. Entretanto, de forma velada, manifesta-se o medo de não saber fazer, a insegurança diante do desconhecido, o confrontar-se com uma situação diante da qual se teme fracassar, apontando para o sofrimento do não saber fazer diante do real do trabalho, que leva ao medo do fracasso. No entanto, com a possibilidade de discussões entre os professores, houve uma transformação deste posicionamento em prol de uma responsabilidade conjunta, uma identificação no sentido de assumir a inclusão como uma ação no seu fazer a partir da mobilização e de cooperação.

Quanto à dinâmica das relações entre os professores do ensino regular e da sala de recursos, inicialmente não conheciam o trabalho do outro e ao mesmo tempo não havia cooperação e troca de informações, essenciais para o processo de inclusão da criança com deficiência. No decorrer dos encontros, observou-se a evolução e o pertencimento ao grupo quanto ao seu fazer. Há uma mudança na relação destes professores com o trabalho, principalmente no reconhecer o trabalho a partir da relação com o outro, caminhando para a autonomia, principalmente no que tange à criação de um grupo de discussões de forma espontânea.

Na conclusão da pesquisa realizou-se uma sessão devolutiva sobre as demandas apresentadas e as discussões, na qual os professores indicaram que foi

criado um grupo de discussões em todos os turnos da escola, em que passaram a reunir-se entre eles e discutir as vivências de trabalho.

A formação deste grupo mostrou a autonomia conquistada pelo coletivo de professores e se configurou como um dos principais ganhos, que potencializa as mudanças, pois o espaço do diálogo, da fala e da escuta foi estabelecido de forma espontânea para os colegas que não participaram dos encontros, corroborando para o fortalecimento do coletivo a partir de mobilização subjetiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S.F.C. **Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação**. Ano 6 Col. LEPSI IP/FE-USP 2006.

ALMEIDA, M. R.; NEVES, M. Y.; SANTOS, F. A. **As condições e a organização do trabalho de professoras de escolas públicas**. Revista Psicologia, teoria e prática. 35-50, 2010.

ALVES, N. (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Conferência em Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas-ALE. Março de 2012.

BLEGER, J. **Psico-Higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre. Artmed, 1984 (Reimpressão 2007).

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 - MEC/SEESP, 2001).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**, Lei nº 8.069/90. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. Brasília: Câmara Federal, 1971.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. MEC, 2008.

Brasil. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) - IBDD** (Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência).

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.). **Formação de educadores e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

COLL, C; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais**. Editora: Artmet, 2ª. ed. Volume 3, 2004.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulino, 1995.

DECLARAÇÃO da Guatemala. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação de prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho, In: Dejours, C.; et al. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994. DEJOURS, C. **Sofrimento, Prazer e Trabalho** In: **Conferências Brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. São Paulo: Fundap: EASP, 1999.

DEJOURS, C. **Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. São Paulo: Fundap: EAESP/FGV, 1999.

_____. **A banalização da injustiça social**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

_____. **O fator humano**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005.

_____. Prefácio. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Psicodinâmica do Trabalho e pós-modernidade. In: Mendes, A. M., Lima, S. C., & Facas, E. P. (orgs). **Diálogos em Psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2007.

DEJOURS, C.; BÈGUE, F. **Suicídio e trabalho: o que fazer**. Brasília: Paralelo 15, 2010.

DEJOURS, C.; GERNET, I. **Trabalho, subjetividade e confiança**. In: SZNELWAR, L. I. (Org.). *Saúde dos bancários*. São Paulo: Publisher Brasil. Editora Gráfica Atitude Ltda. 2011.

DEJOURS, C; Addendum: da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho. In: Lancman, S., & Sznelwar, I. L.(Orgs). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/ Brasília: Paralelo 15. 2011.

_____. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/ Brasília: Paralelo 15. 2011.

_____. Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política: a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/ Brasília: Paralelo 15. 2011.

_____. Patologia da comunicação. Situação de trabalho e espaço público: a geração de energia com combustível nuclear In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/ Brasília: Paralelo 15. 2011.

_____. A metodologia em psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/ Brasília: Paralelo 15. 2011.

_____. Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/ Brasília: Paralelo 15. 2011.

_____. Addendum: da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho. In: Lancman, S., & Sznelwar, I. L.(Orgs). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/ Brasília: Paralelo 15. 2011.

_____. **A avaliação do trabalho submetida à prova do real**. São Paulo: Blucher, 2008.

_____. Alienação e clínica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/ Brasília: Paralelo 15. 2011.

_____. Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/ Brasília: Paralelo 15. 2011.

ESTEVE, J. M. Z. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FACAS, E. P.; MENDES, A.M. Transgressões como resistência aos modos perversos de gestão da organização do trabalho. In FERREIRA, M.C.; ARAÚJO, J.N.G.A.; ALMEIDA,C.P.A.; MENDES, A.M. (organizadores). **Dominação e resistência no contexto trabalho-saúde**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

FACAS, E.P.; ARAÚJO, LKR; MENDES, A.M.; FREITAS, L.G. **Trabalho e riscos de adoecimentos em professores da rede pública do Distrito Federal**. Trabalho publicado nos anais do II CBPCT, 2011.

FERRAZ, L. R. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola comunidade.** (Tese de Doutorado em Ciências na Área de Psicologia). Universidade de São Paulo (USP): 2010.

FERREIRA J. R.; MENDES E. G.; NUNES, L. R. O. P. Integração e inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES, F. P. S. **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. **Trabalho e Riscos de Adoecimento:** o caso dos Auditores da Previdência Social Brasileira. Brasília: Ler, Pensar, Agir, 2003.

FERREIRA, M.C.; ARAÚJO, J.N.G.A.; ALMEIDA,C.P.A.; MENDES, A.M. (organizadores). **Dominação e resistência no contexto trabalho-saúde.** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

FREITAS, L.G.; FACAS, E.P. **Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos Professores.** Trabalho publicado nos anais do II CBPCT, 2011.

GARCIA, W. I. **Análise psicodinâmica do trabalho no tribunal de justiça do Amazonas: uma aplicação da clínica do trabalho e da ação.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Amazonas: 2011.

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S. **Imagens de sedução na pedagogia.** “A sedução como estratégia profissional”. Educ. Soc., abr. 1999, vol.20, no.66, p.13-54. ISSN 0101-7330.

JACARANDÁ, E.M.F. **Sufrimento mental e satisfação no trabalho : um estudo dos professores das escolas inclusivas estaduais de ensino fundamental em Porto Velho.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2008.

KALOUSTIAN, S. M. (org) **Família Brasileira, a base de tudo.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

LANCMAN, S; SZNELWAR, L.I. (orgs).**Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.**3ª.ed. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2011.

LANER, A. S. **Psicologia e trabalho na História.** Ijuí: Editora UNIJUI, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2007.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. **Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental.** Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia, UERJ, RJ, ANO 6, Nº.1, 1º Semestre de 2006.

MARQUES, M. P. S. D. **O Acesso de Pessoas com Deficiência ao Sistema Público de Ensino de Manaus na Percepção dos Professores.** Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MARTINS, S. R. **A clínica do trabalho.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MARTINS, S. R.; MORAES, R. D.; LIMA, S. C. C. Sofrimento, defesa e patologia: o olhar da psicodinâmica sobre a violência no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Violência no trabalho: perspectivas da ergonomia e da sociologia clínica.** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

Martins, S.R.; MENDES, A.M. **Clinica psicodinâmica do trabalho: intervenção em grupo com ação de resistência.** Trabalho publicado nos anais do II CBPCT, 2011.
MASCARELLO, M. R. P.; BARROS, M. E. B. **Nos fios de Ariadne:** cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória-ES. Revista Brasileira de Educação. 12n. 34jan./abr. 2007.

MENDES, S. R. **A Formação Continuada de Professores e o Desafio de Romper com os Modelos Padronizados.** 25º Reunião da ANPED, 2003. GT 8.

MENDES, A. M. B. Aspectos históricos da Patologia do Trabalho. In: MENDES, R. (Ed.) - **Patologia do Trabalho.** Rio de Janeiro, Atheneu, 1995.

MENDES, A. M. B.; ABRAHÃO, J. I. **A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento dos trabalhadores: uma abordagem psicodinâmica.** Psicologia Teoria e Pesquisa, 26 (2), 179-184, 1996.

MENDES, A. M. B. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, A.M.; LIMA, S.C.C.; FACAS, E.P. **Diálogos em psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2007.

MENDES, A. M. B. **Conflitos de relacionamento no trabalho**. In: III Seminário de Gestão da Ética nas Empresas Estatais. UnB, Jul. 2007.

MENDES, A. M. (Org). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Mendes, A. M. B. (Org). **Trabalho e Saúde: o sujeito entre a emancipação e a servidão**. Curitiba: Juruá, 2008.

MENDES, A. M. B. Prazer, reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia (Org.). **Trabalho & Saúde: o sujeito entre a emancipação e a servidão**. Curitiba: Juruá, 2010.

MENDES, A. M. B.; ARAÚJO, L. K. R.; MERLO, A. C. Prática Clínica em Psicodinâmica do Trabalho: experiências brasileiras. In: BENDASSOLLI, P. F; SOBOLL, L. A. P (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MENDES, A. M. B.; MORRONE, C. F. Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. In: MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C.; MORRONE, C. F.; FACAS, E. P. **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

MENDES, A. M.; MERLO, A.R.C.; MORRONE, C.F.; FACAS, E.P. (Orgs.) **Psicodinâmica e Clínica do Trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

MENDES, A. M. ARAÚJO, L. K. R.; MERLO, A. R. C. Prática clínica em psicodinâmica do trabalho: experiências brasileiras In SOBOLL, L. A.; BENDASSOLI, P. F. **Clínicas do trabalho: fundamentos, abordagens e aplicações**. São Paulo: Ed. Atlas, 2011.

MENDES, A. M. B.; ARAÚJO, L. K. R; MERLO, A. R. C. Prática clínica em psicodinâmica do trabalho: experiências brasileiras. In: BENDASSOLLI, P. F; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

MENDES, A.M; ARAÚJO, L.K.R. **Clínica Psicodinâmica do Trabalho: práticas brasileiras**. Brasília: Exlibris, 2011.

MORAES, R.D. **Prazer-sofrimento no trabalho: estudo em empresas japonesas no Polo Industrial de Manaus**. Manaus: EDUA, 2010.

MORAES, R.D. As estratégias de defesa e o enfrentamento do sofrimento no trabalho com automação no Polo Industrial de Manaus. In FERREIRA, M.C.; ARAÚJO, J.N.G.A.; ALMEIDA, C.P.A.; MENDES, A.M. (organizadores). **Dominação e resistência no contexto trabalho-saúde**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

NASCIMENTO, A.C.A(org.). **Educação inclusiva no contexto amazônico: formação de professores**. Manaus: Edua, 2007.

NEVES, M. Y. **Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1999.

NEVES, M. Y. R; SELIGMANN-SILVA, E. **A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental**. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 6, n. 1, 1º Semestre de 2006.

OLIVEIRA, D. A. **Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PASCHOALINO, J. B. Q. **A complexidade do trabalho docente na atualidade**. In: 1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT). Belo Horizonte, 2008.

PASCHOALINO, J. B. Q. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de ideias, 2009.

PETERSON, P. **Inclusão nos Estados Unidos: implementação e capacitação de professores**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n.1, 2006.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Disponível em <http://www.pnud.org.br/home/> acesso em 22/12/2011, às 15:00h.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Autores associados. São Paulo, 2010.

ROSAS, M.L.M. **Análise psicodinâmica do trabalho de professores de uma escola rural do município de Iranduba/Am**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Amazonas: 2012.

SANTOS, G. B. **As estratégias de fuga e enfrentamento frente as adversidade do trabalho docente**. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 6, n. 1, 1º Semestre de 2006.

SANTOS, R. C. **Vivencias de prazer-sofrimento no trabalho de professoras do ensino médio da rede pública estadual da cidade de Manaus/AM**. TCC. Universidade Federal do Amazonas, 2011.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998 (Coleção educação contemporânea).

SCHLOSS, P.J. **Inclusão: um guia para educação**. Tradução Magda Franca Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste Mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, E. F. **Trabalhadores/as de escola e construção de uma comunidade “ampliada de pesquisa”**: a busca da promoção de saúde a partir dos locais de trabalho. (Tese de Doutorado) Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, L. G. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: FAVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz. **Tornar a educação inclusiva**. – Brasília: UNESCO, 220 p. 2009.

SILVA, O. M. **Uma Questão de Competência**. São Paulo: Memnon, 1993.

SILVA, R. M. S. **O mal-estar docente: um estudo da psicodinâmica do trabalho a partir de relatos de professores do ensino fundamental do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília: 2010.

TRAESEL, E.S.; MERLO, A.R.C. **Ser professor na atualidade**: uma pesquisa na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho. Trabalho publicado nos anais do II CBPCT, 2011.

VASCONCELOS, A. C. L. A saúde de professoras do ensino fundamental: relato de uma investigação. In **Subjetividade e Trabalho**: “a vida não é só isso que se vê”. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

VASCONCELOS, A. C. L. **O sofrimento no trabalho de professores de escolas públicas em Manaus**. Trabalho publicado nos anais do II CBPCT, 2011.

ZANINI, F. **Educação inclusiva e papel do professor especialista**. Bauru, 2007.

ANEXOS

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE2)

Convidamos você para participar da pesquisa intitulada “**Vivências de prazer-sofrimento de professores que atuam com educação inclusiva no contexto amazônico**”, que será realizado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), autorizando a pesquisadora Perla Alves Martins Lima a lhe fazer algumas perguntas. A pesquisa tem como principal *objetivo* analisar as vivências de prazer-sofrimento de professores que atuam com educação inclusiva no contexto amazônico e compreender a dinâmica das relações destes trabalhadores. Além disso, também se quer identificar os mobilizadores de prazer e sofrimento dos trabalhadores, compreender a organização do trabalho destes profissionais e identificar e compreender as estratégias defensivas frente a sua prática.

Serão utilizados para atingir esses objetivos acima a aplicação de uma entrevista semi-estruturada individual. As entrevistas serão gravadas, com o auxílio de num gravador. Deixamos claro que *os dados serão totalmente confidenciais*. Não será usado nome, datas e localizações serão omitidas, bem como detalhes cuja omissão não comprometa o objetivo deste estudo.

Você não terá nenhum gasto financeiro, bem como não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa. Acreditamos não haver nenhum prejuízo à saúde física ou mental para os participantes da pesquisa, porém, caso seja necessário, está garantido encaminhamento para acompanhamento psicológico no município. Você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bem como ter acesso aos resultados da mesma se for de sua vontade.

Enfatizamos que, com sua participação, você estará dando uma grande contribuição, pois acreditamos que com os conhecimentos adquiridos por esta pesquisa, você estará ajudando na compreensão deste tema, além de outros benefícios sociais para seu município e científicos. Desta forma, desde já agradecemos sua participação.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Perla pelo telefone (92) 81132014 ou pelo e-mail: perla.martins.tst@gmail.com, ou com a orientadora da pesquisa professora Dra. Rosângela Dutra de Moraes pelo telefone (92) 3305 4550, com email: rosangeladutra@ufam.edu.br, com endereço na Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3000 Campus Universitário - Setor Sul, Bloco X, ou ainda pelo e-mail propesp@ufam.edu.br.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendo a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Perla Alves Martins Lima
Pesquisadora

Rosângela Dutra de Moraes
Orientadora

Data: / /