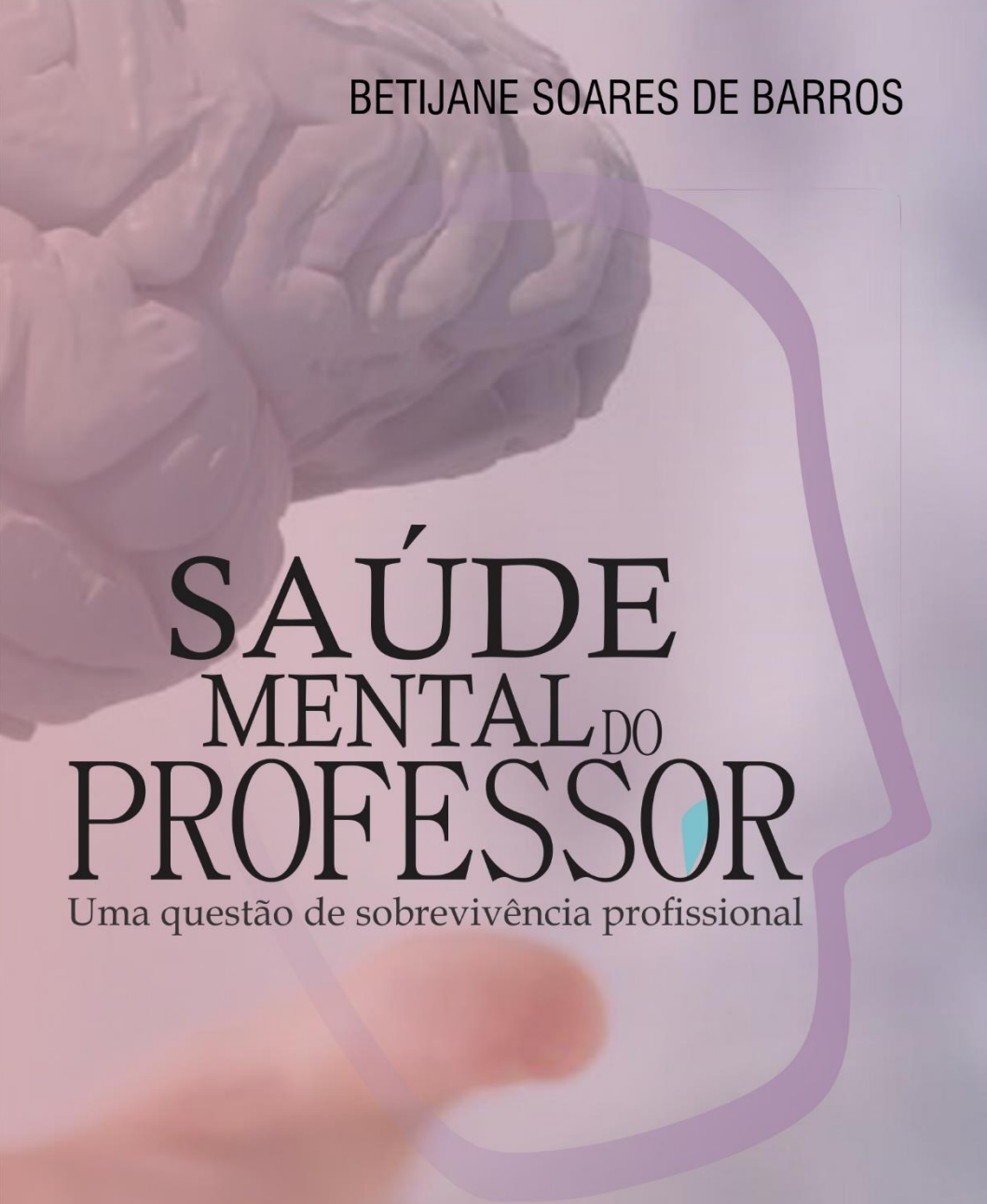
BETIJANE SOARES DE BARROS



SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR

Uma questão de sobrevivência profissional

Phillos

SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR

Uma questão de sobrevivência profissional

BETIJANE SOARES DE BARROS

Com esta obra procuramos ajudar a todos aqueles que submergem o infinito mundo da saúde mental. Contudo, a saúde mental do professor apresenta um grave problema nos tempos atuais. Sem saúde, o professor não realiza seu trabalho com louvor e prejudica o ensino e aprendizagem dos alunos perdendo assim o sentido da profissão. Nos debruçamos em mostrar fatores produzidos pela escola/faculdade que leva ao adoecimento do professor; em explicitar o conceito de saúde mental e o adoecimento do professor; em revelar o papel do psicólogo junto ao professor, em demostrar a constatação dos problemas mentais do professor, suas principais causas, condições de trabalho, realidade do profissional.

ISBN 978-855296228-1

9 788552 962281

Phillos

www.editoraphillos.com

CC BY SA

SAÚDE MENTAL

DO PROFESSOR

Uma questão de sobrevivência profissional

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank
DIAGRAMAÇÃO: Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Radjane Morais
IMAGEM DE CAPA: https://www.pexels.com

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.

Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2017 Editora PHILLOS
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.
Goiânia-GO
www.editoraphillos.com
editoraphillos@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S154p

Barros, Betijane Soares de

Saúde mental do professor: uma questão de sobrevivência profissional. [recurso digital] / Betijane Soares de Barros. – Goiânia-GO: Editora Phillos, 2019.

ISBN: 978-85-52962-92-2

Disponível em: http://www.editoraphillos.com

1. Educação 2. Professor. 3. Docência. 4. Psicologia.
5. Psicopedagogia. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação 370

BETIJANE SOARES DE BARROS

SAÚDE MENTAL

DO PROFESSOR

Uma questão de sobrevivência profissional

Goiânia-GO
2019

Editora Phillos

Direção Editorial

Willames Frank da Silva Nascimento

Comitê Científico Editorial

Dr. Alberto Vivar Flores
Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Drª. María Josefina Israel Semino
Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Arivaldo Sezyshta
Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

Dr. Dante Ramaglia
Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

Dr. Francisco Pereira Sousa
Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. Sirio Lopez Velasco
Universidade Federal do Rio Grande | FURG(Brasil)

Dr. Thierno Diop
Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

Dr. Pablo Díaz Estevez
Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguai)

Dr. Anderson de Alencar Menezes
Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

SOBRE A AUTORA

BETIJANE SOARES DE BARROS - Possui Doutorado em Ciências da Educação e Doutorado em Ciências da Saúde, Mestrado em Ciências da Saúde, Especialização em Ciências Biológicas e Especialização em Neuropedagogia, Graduação em Ciências Biológicas.

Curriculum Lattes:
http://lattes.cnpq.br/4622045378974366

Ao meu filho Lucas, por ser minha fonte de expiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar os caminhos onde passei e pelas pessoas maravilhosas que colocou na minha vida.

Aos meus pais, Josias e Dora, pelo amor, carinho, confiança, dedicação, amizade e por ensinar valores que vou ter sempre como base em minha vida, vocês são o meu grande amor.

Ao meu esposo Dinho pelo apoio incansável, pela companhia e principalmente por ter tornado minha vida muito mais agradável e feliz.

Aos meus irmãos Cleide e Katy, grandes pessoas, amigos, companheiros, irmãos que sempre quis ter. Amo-os muito.

Ao meu filho Lucas, sobrinhos: Josias Neto, Iasmim e Karolina, que foram minha principal motivação, provando que tudo é possível.

Ao meu primo, afilhado e filho Renato, que sempre esteve do meu lado. Amo ele demais.

A minha tia/mãe Nilda pelo cainho, amor e atenção, por sempre se fazer presente em todos os momentos da minha vida.

A minha cunhada Karla e ao meu cunhado Luizinho, pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

A toda minha família que sempre me incentivaram e torceram por mim, obrigada, amo muito vocês.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 11
INTRODUÇÃO..... 12
CAPÍTULO 1..... 16
O SER HUMANO E SEUS ASPECTOS PSICOLÓGICOS
1.1 Quem é esse “ser”? 20
CAPÍTULO 2..... 27
SER PROFESSOR
2.1 Condições de trabalho do professor 33
2.2 Realidade do professor 56
CAPÍTULO 3..... 59
SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR
3.1 A formação da mente 76
3.2 Constatações dos problemas mentais do professor 80
3.3 Principais causas que levam a distúrbios mentais no professor 93
3.4 A necessidade do Psicólogo para o professor 100
CONCLUSÃO..... 111
REFERÊNCIAS..... 117

APRESENTAÇÃO

Com esta obra procuramos ajudar a todos aqueles que submergem o infinito mundo da saúde mental. Contudo, a saúde mental do professor apresenta um grave problema nos tempos atuais. Sem saúde, o professor não realiza seu trabalho com louvor e prejudica o ensino e aprendizagem dos alunos perdendo assim o sentido da profissão. Debruçamos-nos em mostrar fatores produzidos pela escola/faculdade que leva ao adoecimento do professor; em explicitar o conceito de saúde mental e o adoecimento do professor; em revelar o papel do psicólogo junto ao professor, em demonstrar a constatação dos problemas mentais do professor, suas principais causas, condições de trabalho, realidade do profissional.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho nasceu através de contatos com professores que sinalizaram sérios problemas sobre saúde mental em virtude de sua carreira docente, podendo assim questionar; porque o professor adoece? Quais os fatores produzidos pela escola/faculdade que levam o adoecimento do professor?

Assim este trabalho irá abranger a saúde mental do professor nos cursos de lato sensu e de sua trajetória profissional. Pode-se observar que "a saúde e a doença estão tão presentes no cotidiano dos seres humanos, que muitas vezes não nos damos conta de como se processa essa relação dinâmica entre uma e outra" (MARIANO; MUNIZ; 2006, p.5).

O compromisso do professor está pautado principalmente nas relações humanas e na ética. O professor é um ser que pertence à sociedade, portanto influencia e é influenciado, construindo e sendo construído, incentiva e encoraja os alunos, contribui com novos pontos de vista o que o aluno não enxergou, estimulando novos saberes.

Este papel social do professor pode ser determinado pela sua saúde, portanto esse estudo alerta a sociedade da importância em conhecer a realidade profissional dos professores, saber que o desgaste mental representa um grave problema nos tempos atuais que compromete o papel social do professor.

Apresentaremos os aspectos referentes à constituição e formação de um professor, pensando sobre uma construção

de subjetividade desse profissional, pois cada pessoa executa seu trabalho tendo sua subjetividade implicada. Precisa, além de gostar do que faz, buscar cada vez mais conhecimento e aperfeiçoar suas habilidades educacionais, tendo sempre em mente seu papel social. "Ensinar e aprender são processos direcionados para o mesmo objeto: o conhecimento; ambos envolvem a cognição e a relação entre sujeitos" (ROMANOWSKI, 2010, p. 53).

Identificaremos vários fatores existentes produzidos pelo sistema educacional brasileiro que leva o fracasso do professor. A escola da rede pública contemporânea perpassa por momentos de mudanças devido às constantes transformações políticas, tecnológicas e econômicas decorrente da globalização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2007).

A partir daí apresentaremos a presença de políticas públicas que interferem radicalmente na vida diária dos docentes, pois sem estruturar, discutir, avaliar e valorizar o saber do professor, as medidas educacionais são implantadas de forma autoritária (SOUZA, 2007).

A presente pesquisa abrangerá as possibilidades de atuação do psicólogo na instituição escolar que hoje é um tema de reflexão e de debate entre esses próprios profissionais, e também entre interessados em contribuir para o melhoramento da qualidade do processo educativo, dando maior ênfase na atuação do psicólogo junto ao professor.

O trabalho tem como caráter discursivo, tipo de pesquisa de revisão bibliográfica exploratória, onde a pesquisa significa procurar respostas para os

questionamentos propostos. Resgatar a produção científica disponível em livros, nas bases de dados de livre acesso, optou-se neste caso por buscar os textos publicados em tese, dissertação e também revistas científicas, "um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social" (GIL apud SILVA; MENEZES; 2005, p.16), por considerar-se que se constituem de importantes fontes de pesquisa no cenário nacional, e também em fontes privilegiadas de informações validadas.

A saúde mental do professor nos cursos de lato sensu representa um grave problema nos tempos atuais, pois, só se fala em problemas mentais de professores da educação infantil, fundamental, médio e graduação, esquecendo sempre que os professores das pós-graduações, que sofrem bastante também com esses alunos que chegam sem a menor estrutura e condições para cursar uma especialização, e mesmo assim, as coordenações pedem, e não só pedem, exigem que eles sejam aprovados, e nessa hora vemos como fica o professor. Sem saúde o professor não realiza seu trabalho com louvor e prejudica o ensino e aprendizagem dos alunos perdendo assim o sentido da profissão.

Daí, temos a presença de políticas públicas que interferem radicalmente na vida diária dos docentes, pois sem estruturar, discutir, avaliar e valorizar o saber do professor, as medidas educacionais são implantadas de forma autoritária onde na maioria das vezes só é visto o lado das instituições.

Com essa pesquisa pretende-se identificar fatores produzidos pela escola/faculdade que leva ao adoecimento

do professor, mostrando a constatação dos problemas mentais, suas principais causas, condições de trabalho, realidade do professor e o quanto a Síndrome de Burnout está presente nos problemas mentais. Mostrar novas possibilidades de atuação de trabalho, com a presença de psicopedagogos e psicólogos na instituição escolar que hoje é um tema de reflexão e de debate entre esses próprios profissionais, e também entre interessados em contribuir para o melhoramento da qualidade do processo educativo, dando maior ênfase na atuação desses profissionais junto ao professor.

Os cursos de lato sensu perpassa por momentos de mudanças devido às constantes transformações políticas, tecnológicas e econômicas decorrente da globalização. O efeito dessa transformação reflete no desafio das instituições em rever seus paradigmas, na medida em que ainda ocupa um lugar central e de preferência na vida das pessoas, é nela que são depositadas inúmeras expectativas em relação ao futuro, laços sociais para além da família e aprendizado, e também tornar democrática, ou seja, um ensino para todos sem exclusão, de modo que os alunos adquirem condições para enfrentar as exigências do mundo.

O professor diante dessa realidade é quem tem manifestado maior sofrimento, uma vez que tais transformações exigem dele um reposicionamento na sua função, que ministram aulas para discípulos que não querem aprender, que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais. Ressalta-se que há poucas referências teóricas acerca de trabalhos sobre a saúde mental do professor nos cursos de lato sensu.

CAPÍTULO 1

O SER HUMANO E SEUS ASPECTOS PSICOLÓGICOS

A "essência humana é o conjunto das relações sociais". Efetivamente não se pode pensar a essência humana fora das relações sociais. Mas ela é muito mais que isso, pois resulta do conjunto de suas relações totais. Descritivamente, sem querer definir a essência humana, ela emerge como um nó de relações voltadas para todas as direções: para baixo, para cima, para dentro e para fora. O ser humano se constrói na medida em que ativa este complexo de relações, não somente as sociais.

Em outros termos, o ser humano se caracteriza por surgir como uma abertura ilimitada: para si mesmo, para o mundo, para o outro e para a totalidade. Sente em si uma pulsão infinita, embora encontre somente objetos finitos. Daí a sua permanente insatisfação. Não se trata de um problema psicológico que um psicanalista ou um psiquiatra possa curar. É sua marca distintiva, ontológica, e não um defeito.

Mas aceitando a indicação de Marx, boa parte da construção do humano se realiza, efetivamente, na sociedade. Daí a importância de considerarmos qual seja a formação social que melhor cria as condições para ele poder desabrochar mais plenamente nas mais variadas relações.

Sem oferecer as devidas mediações, diria que a melhor formação social é a democracia: comunitária, social,

representativa, participativa, debaixo para cima e que inclua a todos sem exceção. Na formulação de Boaventura de Sousa Santos, a democracia deve ser sem fim. Temos a ver com um projeto aberto, sempre em construção que começa nas relações dentro da família, da escola, da comunidade, das associações, dos movimentos, das igrejas e culmina na organização do estado.

Como numa mesa, vejo quatro pernas que sustentam uma democracia mínima e verdadeira, como tanto acentuava em sua vida Herbert de Souza (o Betinho) e que juntos em conferências e debates, procurávamos difundir entre prefeitos e lideranças populares (MORIN, 2004).

A primeira perna reside na participação: o ser humano, inteligente e livre, não quer ser apenas beneficiário de um processo, mas ator e participante. Só assim se faz sujeito e cidadão. Esta participação deve vir de baixo para não excluir ninguém.

A segunda perna consiste na igualdade. Vivemos num mundo de desigualdades de toda ordem. Cada um é singular e diferente. Mas a participação crescente em tudo impede que a diferença se transforme em desigualdade e permite a igualdade crescer. É a igualdade no reconhecimento da dignidade de cada pessoa e no respeito a seus direitos que sustenta a justiça social. Junto com a igualdade vem a equidade: a proporção adequada que cada um recebe por sua colaboração na construção do todo social. A terceira perna é a diferença. Ela é dada pela natureza. Cada ser, especialmente, o ser humano, homem e mulher, são diferentes. Esta deve ser acolhida e respeitada como manifestação das potencialidades próprias das pessoas, dos

grupos e das culturas. São as diferenças que nos revelam que podemos ser humanos de muitas formas, todas elas humanas e por isso merecedoras de respeito e de acolhida.

A quarta perna se dá na comunhão: o ser humano possui subjetividade, capacidade de comunicação com sua interioridade e com a subjetividade dos outros; é um portador de valores como solidariedade, compaixão, defesa dos mais vulneráveis e de diálogo com a natureza e com a divindade. Aqui aparece a espiritualidade como aquela dimensão da consciência que nos faz sentir parte de um Todo e como aquele conjunto de valores intangíveis que dão sentido à nossa vida pessoal e social e também a todo o universo.

Estas quatro pernas vêm sempre juntas e equilibram a mesa, vale dizer, sustentam uma democracia real. Ela nos educa a sermos coautores da construção do bem comum; em nome dele aprendemos a limitar nossos desejos por amor à satisfação dos desejos coletivos (MORIN, 2007).

Esta mesa de quatro pernas não existiria se não estivesse apoiada no chão e na terra. Assim a democracia não seria completa se não incluísse a natureza que tudo possibilita. Ela fornece a base físico-química-ecológica que sustenta a vida e a cada um de nós. Pelo fato de terem valor em si mesmos, independente do uso que fizermos deles, todos os seres são portadores de direitos. Merecem continuar a existir e a nós cabe respeitá-los e entendê-los como concidadãos. Serão incluídos numa democracia sem fim sociocósmica. Esbarrando em todas estas dimensões realiza-se o ser humano na história, num processo ilimitado e sem fim.

E necessário, com isso, levar em conta o contexto

social e cultural do ser humano em todos os seus aspectos, conhecer sua origem e seu desenvolvimento para que haja um cuidado compatível com suas necessidades. Compreende-se a complexidade como uma maneira de entender o mundo, integrando as relações de coexistência entre os seres vivos, integrando conceitos de ordem e desordem, uno e diverso, estabilidade e mudança e, principalmente, a noção de incerteza. Assim, para compreender o processo incerto que envolve o ser humano, faz-se necessário tecer um olhar, sobre o todo, ou seja, as dimensões individuais, psicologias, sociais e biológicas. (MORIN, 2007).

Há evidencia de que o ser humano vive em uma incessante busca por uma vida mental melhor, impulsionada pelas insatisfações com as condições de vida oferecidas pelo processo civilizatório, e que motivam o ser humano a estabelecer vínculos e desenvolver conceitos, arraigados em valores individuais, culturais e históricos, estabelecendo intima relação entre o ser e o mundo. Sendo este ser complexo dotado de múltiplas peculiaridades e necessidades, dentre elas a necessidade de ser cuidado, e ao mesmo tempo se cuidar.

O cuidado pode ser tudo aquilo que se agrega sob a forma de ações ou intervenções, que colaboram para gerar, organizar ou estabelecer esperança, autonomia, liberdade de escolha, relações humanas e sentido da vida para o ser humano. A relação do ser humano com seu mundo não pode ser concebida de forma reducionista, nem de forma disjuntiva, pois emerge e distingue-se pela cultura, pensamento e consciência (MAZZA, LEFEVRE, 2005).

Dessa forma, é necessário um resgate do ser humano em que sua condição permeia características psicológicas e culturais, como o nascimento de ideias e ideais, para que com isso surja a satisfação das necessidades, que estão estritamente ligadas a normas, proibições, valores, mitos e ritos, portanto ligado ao cérebro, como em um holograma. Constitui-se de forma hologramática, esse reolhar pela complexidade e multidimensão que afeta a vida do ser humano como um todo, e esse ser possa assim desenvolver-se psicologicamente para poder enfrentar as várias fazer e tarefas que a vida lhes proporcionara (MORIN, 2004).

1.1 Quem é esse "ser"?

O ser humano ao longo do tempo cresceu, progrediu e se desenvolveu mais do que em todos os tempos históricos da humanidade, particularmente nos campos da ciência, tecnologia, da medicina, das artes, ofícios, infraestrutura com a consequente melhoria das condições de vida na Terra. No entanto, apesar de todo avanço alcançado pelo homem no meio social, político, econômico e cultural, a grande maioria das pessoas vive à margem da sociedade de consumo, mesmo em países desenvolvidos, vivendo na mais profunda miséria material, moral e espiritual. (GIDDENS; BECK; LASH, 1997)

Vivendo nos grandes centros urbanos adotamos um modo de vida fundamentado na lógica material, na cultura fabricada, onde tudo passou a ser mecânico, descartável, de coisas a pessoas, gerando um estado de insatisfação permanente, mesmo diante de toda a satisfação material,

provocando nas pessoas desvios de comportamento, vida solitária, egoísmo, vaidade, luxúria, processo depressivo, alienação – tornamo-nos pouco a pouco mais infelizes, entristecidos, decadenciados, sem objetivos, ausentes, fracos, queixosos, sobreviventes de nossas experiências. (GIDDENS; BECK; LASH, 1997).

Passamos a achar normal mortes, assassinatos, guerras, corrupção, violência, prostituição, mentiras, uso de drogas, alcoolismo, destruição da natureza e da cultura, vivendo em bolhas de plástico, fugindo da realidade, deixando de viver, razão pela qual a vida para muitos passou a ser vazia, triste, monótona, cansativa. A morte, uma consequência de um processo natural, o nada, o vazio, o desaparecimento do ser. O fim de uma história comum (FOUCAULT, 2002).

Na medida em que deixamos de encarar a finitude, a passagem do tempo, a temporalidade de nossas vidas, como fatos naturais, o tema assume uma conotação de recalque, temor, distanciamento, e diante do inevitável as pessoas não sabem o que pensar, dizer, como agir - o coração parece sem palavras, assumindo nessas circunstâncias, desvios comportamentais, o luto permanente, provocando o surgimento de patologias oportunistas e o abandono gradual da vida (FOUCAULT, 2002).

O processo de crescimento, progresso e desenvolvimento da humanidade, embora lento e gradual, é permanente, portanto, fatores ligados à melhoria dos aspectos educacionais, de saúde pública, controle de doenças, higiene pessoal, saneamento básico, proteção da pessoa contra a violência, diminuição da fome, de guerras,

conflitos, entre outros, tendem a modificar o padrão e expectativa de vida do cidadão comum, podendo ocasionar mudanças na maneira de encarar a finitude (HABERMAS, 1991).

A perspectiva de análise desenvolvida sobre o ser humano relaciona-se com o fato de que o conhecimento não deve ser visto como algo universal, independente da realidade, mas participante da sua construção. Pois esse ser explora a ideia simbolizada do conhecimento contemporâneo para além do "mais humano que um humano". O conhecimento sobre esse ser, entre suas principais funções, os seus discursos e suas práticas sociais, nunca é neutra, mas sempre articulada aos interesses com os quais está envolvida permanentemente.

Daí se abre infinitas possibilidades que envolvem o ser, muda a forma de pensar, os interesses e os conceitos e a ciência sobre o ser humano como vem sendo conduzida, passando a ditar comportamentos individualistas sobre o que é "moderno" e deve ser investigado, como esse ser vive, em qual meio e em que condições, procurar ver o que realmente está acontecendo em nossa sociedade, para a partir daí buscar melhoras para esse ser. (FERNANDES, 2007).

Os processos que o envolve a vida enfatizam a racionalização e dissociação ocorridos nos subsistemas econômico e político, visando as transformações no interior do mundo vivido nas esferas da ciência, da arte e da moral que devem ser integradas. A analisa-se que "a questão do ser, e do ser doente e em crise deve ser colocada com cuidado: a crise é profunda, o sentido parte à deriva, e a ciência se propõe curar esta crise, ou pelo menos suscita no público

uma crença bem arraigada em suas virtudes".

Nessa relação da ciência com o ser humano, há uma mudança de intensidade das questões ligadas ao ser, de suas determinações, da espécie humana e de sua sobrevivência ou do planeta e de seu futuro. Na busca por uma vida perfeita há uma imensa aceleração no distanciamento entre tempo e espaço trazidos pela modernidade. A utopia do ser perfeito, as referências narcisistas, a profunda exposição e a dotação de meios biotecnológicos transformam a relação profissional e a produção da vida e o seu mundo bem como a relação dos indivíduos com seus corpos.

Com a maior independência em relação à aparência social, surge como contrapartida, a intensificação do poder das normas e da incapacidade de o campo da saúde dar conta dos problemas do adoecimento humano pelas soluções biotecnológicas. Uma explicação para o crescente poder das normas em saúde vem por meio da ética da nova higiene que se relaciona com uma palavra-chave, a "higienética", como um modo de nos referirmos a dimensões do controle moral relativas a noções de autocuidado e de promoção da saúde de cunho individualista. É uma "nova" moralidade que se institui no âmbito dos discursos da vida a partir da saúde, visando a evidências reguladoras que se articulam aos comportamentos corporativo-profissionais na sociedade contemporânea, proliferando costumes e colonizando o caráter de uma forma individualista (SFEZ, 1996).

Para Bauman (2008) na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura a sua "subjetividade" sem se reanimar e recarregar de maneira

perene as capacidades de uma mercadoria vendável. Essa característica, mesmo disfarçada, da sociedade de consumidores é a transformação dos consumidores em mercadorias ou sua dissolução e pulverização na gama de mercadorias. Para compreendermos melhor esses tempos, tomaremos a metáfora "mais humano que um humano", outras questões, retratam a produção em série de seres replicantes humanoides, escravos de um sistema, que nada mais é que uma realidade real e futurista e impressionante. São seres sem sentimentos, sem emoções, que têm um lema em sua inserção na sociedade: "mais humano que um humano." Entretanto, persiste sempre uma dúvida, que é a ausência de sentimento e afeto humano nesses seres, embora esses sentimentos transpareçam em alguns momentos. É essa relação de dubiedade que nos interessa como comparação com a colonização do conhecimento.

Fica demonstrado por Dick PK. (2007) um sintoma nítido da contingência humana de fragilidade e transitoriedade. É muito provável que nele esteja contido uma alerta sobre o impacto das biotecnologias no mundo contemporâneo.

Emmerich e Castiel (2009) entendem que muitos comportamentos humanos mostram que, no presente, o ser é considerado como uma matéria a ser corrigida ou transformada por uma ordem incontrolada e soberana, como um objeto entregue a um "self-service" biotecnológico onde as empresas estão fascinadas com as novas possibilidades de lucro com a inovação tecnológica. É um delírio dos patronos dessa técnica.

Lipovetsky (2007) diz que os sujeitos querem decidir,

de forma plena, sobre a sua felicidade, controlar sua experiência vivida cotidiana, tornarem-se senhores das vicissitudes emocionais, fazendo, por exemplo, uso de medicamentos psicotrópicos e de outras drogas ilícitas, cujo consumo, como se sabe, não cessa de crescer. Assim, os indivíduos querem controlar a sua halitose, para que não prejudique a sua ascensão social e seus relacionamentos, buscando uma eficácia mais rápida possível, com o desejo de produzir estados afetivos bombásticos e não de per si terem uma vida melhor. É uma busca obsessiva e não somente isso, mas uma colonização por uma vida perfeita, uma aparência agradável, dentro de padrões estéticos, voltando-se para um tipo de realidade ambiciosa.

Nesse cenário de mediação praticas entre signos e coisas e superação e busca de uma vida perfeita a "subjetividade", assim como, é um fetiche, categoria desenvolvida magistralmente por (LATOUR, 2001) como um produto profundamente humano elevado à categoria de autoridade sobre-humana. Isto mediante o esquecimento ou a condenação à irrelevância de suas origens demasiado humanas, juntamente com o conjunto de ações humanas que levaram ao seu aparecimento e que foram condições para que isso ocorresse.

Serres (2003) questiona se estamos no começo de uma outra humanidade, onde um estranho e preciso neologismo indica uma emergência humana. Vivemos um momento decisivo do processo que nos transforma sem saber que tipo de homem ele cria, assassina ou exalta. A noção de uma ciência sem limites, impregnada de sentido humano e de subjetividades. Na percepção de Serres (2003) para o

entendimento desses novos tempos, é necessário repensar o capitalismo.

Assim, para Giddens (2002): o mundo atual institucionaliza o princípio da dúvida radical e insiste em que todo conhecimento tome a forma de hipótese – afirmações que bem podem ser verdadeiras, mas, por princípio, estão sempre abertas à revisão e podem ser, em algum momento, abandonadas. O nosso mundo, o eu, como os contextos institucionais mais amplos, tem que ser construído reflexivamente, com uma gama de possibilidades. Na ausência de limites sobre o ser humano parece que a prática de vida já definiu e aceitou um modo de ser humano purificado e feliz. Que caminhos podemos traçar e em que sociedade pensamos estar inseridos e ajudando a construir? Ao sermos, ao mesmo tempo, cúmplices e críticos das normas sociais predominantes.

CAPÍTULO 2

SER PROFESSOR

Anteriormente a ser professor é-se pessoa. Como afirma Abraham (1984, p. 146) "cada pessoa é original, única; cada pessoa deve ser aceite pelo que ela é, como ela é". Partindo desta perspectiva pensamos o professor como um ser com uma individualidade física e espiritual que se liga ao outro e aos outros, pois "não há pessoa sem os outros, sem comunicação com os outros, sem adesão a projectos comuns" (ibidem) inter-relacionando-se e influenciando-se mutuamente. Ser professor tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador. Fullan, e Hargreaves, (2000, p. 42) dizem-nos que os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Eles desempenham um papel-chave na formação das gerações futuras.

Diríamos nós, que o ser humano é a "matéria-prima" destes profissionais, e esta é Ser Professor, a "matéria-prima" mais valiosa para a humanidade, pelo que, se considerarmos que é na fase de formação e crescimento que os professores exercem as suas funções profissionais, podemos compreender ainda melhor a importância e a responsabilidade do professor e das interações que ocorrem entre todos os atores de uma instituição. Destes atores realçamos os alunos, motivo primeiro de ser e existir do professor, os pais, os outros professores, o pessoal não docente, psicólogos e comunidade em geral. É, portanto,

uma profissão única. Borges (2007, p. 194) refere que as interações se traduzem "num conjunto de gestos que se repetem, de funções e de papéis que se revelam nas práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino aprendizagem, na comunicação, no exercício de autoridade", com uma forte dimensão relacional com os outros e interações muito específicas.

Teixeira (1993, p. 443) expressa de um modo particularmente feliz a essência relacional do ser professor: "O professor é um ser de relação numa profissão de relação". Nias (2001), reportando-se ao papel do professor, assume que "este não é um ser que se dita por uma exigência institucional, mas um compromisso entre as exigências da tarefa, as necessidades do grupo e as emoções do indivíduo que ele mostra ou esconde ao mesmo tempo". De certa forma a pessoa, as emoções e o papel estão em contínua interação. Para além de todos estes gestos e das múltiplas funções que cabem ao professor é necessário ter em conta, como referem vários investigadores, que estas são cada vez mais numerosas e exigentes. As práticas que os professores desenvolvem implicam serem detentores de determinadas representações que lhes permitem determinada abordagem pedagógica tendo em conta as incertezas pelo incompleto domínio do saber (PERRENOUD, 1993) e a especificidade dos alunos, pelo acelerar das mudanças e constante dependência dos superiores hierárquicos (BORGES, 2007, p. 310).

A carga emocional incide, refere (NIAS, 2001, pp. 157 a 163), sobre o fator da atividade docente implicar o contato permanente com outras pessoas e a responsabilidade sobre essa tarefa ou, como dizem Borges (2007) a tarefa

constante de dar e partilhar, emotiva e intelectualmente, com um elevado número de crianças em circunstâncias de contínuas tomadas de decisões sobre as suas vidas, o que pode ser emocionalmente esgotante. Fullan e Hargreaves (2001, pp.52 a 55) dizem, muito oportunamente, que os professores são mais do que amontoados de conhecimentos e competências e Abraham (, 1984, p. 11) afirma que "o professor não é um meio, uma coisa, mas um sujeito, a quem se dá o seu valor e a dignidade de o ser". Os professores são pessoas. E não se tornam naquilo que são, simplesmente, por hábito.

O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são. Muitos fatores são importantes na construção de um professor. Entre eles encontram-se a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão e os sistemas de valores e as crenças educativas dominantes nessa altura. O estádio da vida e da carreira em que o professor se encontra e o efeito que esta situação tem sobre a sua confiança no seu próprio ensino, sobre o seu sentido de realismo e as suas atitudes em relação à mudança também têm de ser considerados. Outro fator é o sexo do educador, em particular, o modo como o ensino e o trabalho em geral se relacionam com diferentes tipos de vida e com os diferentes interesses dos homens e das mulheres. Borges (2007) enfatizam que o processo de envelhecimento no âmbito do "ciclo de vida dos professores" é bastante elucidativo. Há, no entanto, maior proximidade de idade com os alunos que, quando bem gerida, pode beneficiar as relações.

Pouco a pouco o professor vai encontrando o

equilíbrio, maior disponibilidade para uma relação pacífica com os alunos e coabitação evolutiva para a cooperação. Os professores apresentam maior autonomia e segurança face ao ensino. No entanto a rotina do trabalho mecânico diminui a energia e o declínio do entusiasmo ganha lugar na meia-idade. Nesta fase apresenta-se maior interesse por atividades como o sindicalismo, grupos de trabalho e menor nas atividades pedagógicas no seio da classe.

A desilusão e o desapontamento, dizem os autores, tendem a acompanhar o processo de envelhecimento ao longo da carreira do docente; isto é, o tempo, o estado psicológico e as atividades desenvolvidas modificam-se trazendo mudanças nos motivos e centros de interesse dos professores. No final da carreira poderemos encontrar professores defensivos e amargos quanto aos alunos, aos colegas e a si próprios ou então professores entusiásticos, calorosos, serenos conselheiros (BLIN, 1997, p. 52).

Em certa medida, o envelhecimento é um processo cultural de aprendizagem, de interpretação da forma como as outras pessoas repetidamente nos tratam e vice-versa (ibidem). Portanto a idade, o estádio da carreira, a experiência de vida e os fatores ligados ao gênero fazem parte da pessoa como um todo. Torna-se, deste modo, cada vez mais evidente que a forma como os professores vêm as suas funções depende das experiências de socialização vividas Alves-Pinto (2001, p. 54) diz-nos que a socialização conduz à construção de representações de acordo com a função que se exerce, pelo que, considerando os professores e as várias socializações, constroem-se diferentes representações da função docente. Teixeira (1993, p. 397),

conclui que é no ato de instruir e nas que constituem componentes de educação que os professores mais se reveem.

Alves-Pinto (2001, p. 63) afirma que a identidade se vai formando através da participação em situações de interação com os parceiros e dos reenvios das marcas dessas mesmas interações. Por outro lado é necessário considerar que nestas interações há expectativas das partes. Ao chegar à profissão, há já normas explícitas e implícitas que obrigam a uma socialização profissional. É natural que as pessoas se sintam inseguras, se questionem sobre o que devem fazer, quando fazer, onde e como fazer, entre outras.

Conseguem-se as respostas através do processo de socialização, da construção de referências e representações. As relações que se estabelecem dependem muito de como se percepciona o que já vivemos e sentimos, dos recursos de que se dispõe e da importância que as pessoas atribuem às relações que estabelecem para atingir os objetivos pessoais. Como diz, Blin (1997, p. 52) no espaço de trabalho partilham-se valores, representações, crenças, um processo de construção de identidade que vai ganhando corpo. Cada pessoa procura o melhor para si, a melhor forma de estar na profissão. Abordar a identidade implica considerar as interações.

As mudanças podem interferir nessas interações, pois à medida que ocorrem as situações são descodificadas e vão construindo a identidade e reconhecimento pessoal. O reconhecimento pessoal implica um lugar no sistema de interações e que a pessoa sinta que é reconhecida. “A identidade pessoal, embora seja construída nos processos de

socialização, não é algo de estático, mas algo que se atualiza em dinâmicas diversificadas" (ALVES-PINTO, 2001, p. 68). No mesmo sentido, Fullan e Hargreaves (2001, p. 61) afirmam que os comportamentos dos docentes não se resumem a competências técnicas que Ser Professor precisam ser dominadas, sendo, antes, condutas baseadas no tipo de pessoa que eles são.

Ser professor envolve emoções e atividades cognitivas, ensinar é interação entre pessoas e tem, portanto, uma dimensão emocional. Nias (2001, pp. 145 e 146) partilha desta ideia ao considerar que as qualidades do ser humano, emocionais do professor estão no motor, no coração do ensino. É com a experiência da vida que se aprende que de fator quando se ama o que se faz e há envolvimento, a escola é um local seguro, onde os problemas ficam de fora, mas é também um fator que os professores são pessoas que no desempenho da sua profissão se relacionam com os outros, interagem envolvendo os seus sentimentos. Muitas vezes o fator desta consciência da necessidade de transmitir aos outros segurança, que exige trabalho emocional, é importante para o próprio professor no sentido que durante algum tempo consegue libertar-se dos problemas e sentir-se bem consigo próprio porque conseguiu um exercício de contenção exterior benéfico aos seus alunos e a escola.

Nias (2001, pp. 147 e148) explica a necessidade de bom senso na gestão das emoções, isto é, "capacidade de conhecer e gerir os seus próprios sentimentos e a capacidade de ler e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros." Nias refere ainda que a "capacidade que os professores possuem de rapidamente mudarem de um registro emocional

para outro e de simularem diferentes Ser Professor é ter sentimentos de momento a momento como parte da capacidade de «equilíbrio», de transformação de incertezas, tensões e dilemas da sala de aula numa aptidão profissional lhes proporciona grande satisfação." Não podemos esquecer que para que haja envolvimento tem necessariamente de haver uma ligação de forte, afetividade.

2.1 Condições de trabalho do professor

A Organização Internacional do Trabalho definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida. Tais condições buscam basicamente atingir a meta de um ensino eficaz. As transformações sociais, as reformas educacionais e os modelos pedagógicos derivados das condições de trabalho dos professores provocaram mudanças na profissão docente, estimulando a formulação de políticas pedagógicas. De acordo com Souza et al. (2003), até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. Já a partir dos anos de 1970, a expansão das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação.

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação

entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento da instituição, o que significa uma dedicação mais ampla. Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração da instituição não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (BARRETO; LEHER, 2003; OLIVEIRA, 2003).

É pertinente defender que o sistema educacional transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros. Como obter sucesso nos objetivos estabelecidos para o ensino num período de pouca oferta de vagas, com salas de aula repletas? Na última década, o trabalho docente tornou-se, por demanda do sindicalismo, tema de vários estudos e de investigações, incentivando a formação de grupos e de redes de pesquisadores organizados para esse fim. Souza et al. (2003, p. 106) resumem sete projetos de pesquisa com resultados consistentes e abrangentes que dão visibilidade, nos anos de 1990, às precárias condições do trabalho docente e mostram sua associação com sintomas mórbidos e a elevada prevalência de afastamentos por motivos de doença na categoria.

O professor, as condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os

objetivos da produção educacional podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

As condições de trabalho do professor, aqui, apresenta-se um apanhado teórico sobre a temática, apontando os aspectos positivos e negativos do magistério, com ênfase no ensino público e algumas consequências das más condições de trabalho do professor que se insere neste campo de atuação. Para iniciar a discussão sobre condições de trabalho do professor, faz-se necessária uma breve explanação sobre a profissão docente. Esta, segundo Rebolo e Carmo (2010, p.05), constitui-se por "um conjunto de ações específicas que são empreendidas pelo professor durante sua vida profissional". A vida profissional, entretanto, não está desconectada da vida particular desses sujeitos, muito menos desvinculada da instituição onde o trabalho é desenvolvido e da sociedade como um todo.

A educação, área de atuação dos professores, encontra-se completamente permeada pelas questões sociais da atualidade, que vêm sofrendo mudanças profundas em diversos aspectos. "Esse contexto exerce influência sobre a Educação, desencadeando uma crise que, embora venha se desenvolvendo já há algum tempo, tem se agravado nos dias de hoje". Porém, a crise na educação, mencionada por Rebolo e Carmo (2010), refere-se não somente aos problemas sociais que permeiam a Educação, mas também às questões intrínsecas à profissão docente como, por

exemplo, as condições de trabalho do professor. No tocante às condições de trabalho, Fontineles (2008, p. 134) explica que seu conceito "transita entre noções que são bastante subjetivas". Dessa forma, falar sobre este assunto direciona a discussão para um campo ainda não bastante claro e específico, visto que condições de trabalho variam de acordo com cada grupo social, momento histórico e cultural. Geralmente, tende-se a associar as condições de trabalho às questões salariais. Porém entram em jogo outros fatores que se tornam decisivos para que o trabalho seja bem realizado.

Quando se especificam as condições de trabalho da classe de professores da rede pública, surgem fatores como tempo para planejamento, quantidade de alunos por sala, estrutura física da instituição e sala de aula, materiais pedagógicos adequados, bem-estar e segurança no cotidiano, carga horária e diversos outros. Rebolo e Carmo (2010) explicam que diversos aspectos relacionados à prática docente podem interferir na satisfação do professor com seu trabalho. A impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, o excesso de burocracia e o controle do trabalho do professor, a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento são fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho. (REBOLO; CARMO, 2010, p.08).

Questões de saúde física e psíquica também são encontradas na literatura, tais como: problemas de distensões musculares, mentais, laringites, nódulos nas cordas vocais,

depressões e Síndrome de Burnout (FONTINELES, 2008). Os professores estão fugindo das mazelas de um sistema de ensino que impõe aos que dele participam grandes obstáculos para a realização de um trabalho satisfatório compensador, e que garanta, para além da simples sobrevivência, uma vida saudável e equilibrada. (REBOLO; CARMO, 2010, p.02). Outro aspecto que tange as condições de trabalho do professor relaciona-se à formação desse profissional. A falta de preparo dos professores, em decorrência de uma formação inadequada, tem sido associada com condições de trabalho ruins ou inadequadas. Alves Mazzotti (2010) discute essa temática e expõe que o mundo atual tem exigido cada vez mais dos professores, devido à dinamicidade das relações sociais, às diversas formas de busca de conhecimento, ao avanço tecnológico e às situações de violência social. Os professores, portanto, precisam estar aptos a lidar com essas situações do mundo globalizado e com as novas formas de subjetividades decorrentes deste.

As condições de trabalho do professor podem variar de acordo com o tipo da instituição (pública ou privada) e ainda de acordo com o segmento institucional (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e pós-graduação,). Assim também será a forma de o professor perceber e representar sua profissão e relacionar a qualidade de seu trabalho com as condições às quais está sujeito. Corroborando essa afirmativa, uma pesquisa realizada em 2004 demonstrou que professores do Ensino Fundamental menor (do primeiro ao quinto ano) representam seu trabalho como dedicação, enquanto que os professores

do Ensino Fundamental maior (do sexto ao nono ano) representam seu trabalho como dificuldades e luta (ALVES-MAZZZOTI, 2010).

Percebe-se uma grande diferença entre as representações de professores dos dois. Doença caracterizada por esgotamento físico e mental em decorrência do trabalho que o sujeito desempenha, além de avaliação negativa de si e insensibilidade em relação aos outros (BALLONE, 2009), segmentos educacionais e acredita-se que essa diferença pode tornar-se ainda maior quando se comparam as realidades das instituições públicas e privadas. No que toca às condições de trabalho do professor do ensino superior, Bosi (2007) afirma que nas duas últimas décadas, principalmente, o trabalho docente tem passado por um processo crescente de precarização. Essa situação fundamenta-se fortemente no aumento ínfimo do quadro de professores na educação superior privada, quando comparada com a rede de ensino superior pública. Não é difícil perceber que esse dado gera uma sobrecarga de trabalho para os professores que trabalham nas instituições privadas de ensino superior, afetando negativamente as condições de trabalho docente.

Todo campo de trabalho possui aspectos positivos e negativos. Nessa avaliação, além das situações e objetos concretos, também entram em cena as subjetividades dos sujeitos envolvidos.

Entende-se por subjetividade a maneira particular de cada sujeito estar no mundo, avaliar os fenômenos e relacionar-se com o grupo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). Ou seja, o que é bom e ruim pode variar de acordo

com as opiniões, experiências e informações que cada sujeito ou grupo social possui sobre determinado fenômeno. No caso da educação, apresenta-se a seguir um apanhado do que tem sido consenso na literatura e pesquisas realizadas sobre a temática das condições de trabalho nesse campo, visto que essa é uma realidade atual e limitada ao território brasileiro.

Muitas são as razões que levam à escolha de determinada profissão e ao campo que se pretende atuar. A carreira docente, especificamente, possuem suas peculiaridades no que tange a essa escolha. Sobre a escolha da docência, Valle (2006) explica que, em sua pesquisa com professoras, encontrou diversos motivos para que elas tivessem desejado essa profissão. Pudemos constatar assim que as motivações para o ingresso da docência, evocadas pelos professores interrogados, permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelos, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber, a necessidade de conquistar autonomia financeira (VALLE, 2006, p.183).

Como se percebe, as principais razões para a escolha da docência estão relacionadas com o desejo de ajudar ao próximo, contribuindo com a sociedade ou com as realizações pessoais, tais como atuar numa área que promove crescimento pessoal ou a conquista da autonomia financeira. A escolha da docência como percurso formativo e futura ocupação parece localizar-se não nas expectativas relativas a salário ou a condições de trabalho, mas nas dimensões da produção e veiculação de conhecimento e da influência formativa sobre outros sujeitos, apresentadas como inerentes

à profissão docente, tornando-a uma atividade especialmente sedutora (SALES; LOPES, 2006, p. 26). Um desses motivos refere-se à falta de alternativas possíveis para ingresso no ensino superior, ou seja, alguns estudantes optaram por uma licenciatura por não acreditarem na sua aprovação em outros cursos de graduação diferentes das licenciaturas. Os estudantes afirmaram que sua escolha pautou-se na menor concorrência no exame vestibular e na aproximação entre a licenciatura escolhida e o curso realmente desejado. Assim, aqueles alunos que pensavam "que não conseguiriam passar para um curso muito concorrido no vestibular, buscaram uma alternativa mais pragmática e mais viável" como, por exemplo, cursar licenciatura em Biologia quando o desejo real seria um curso de Medicina.

Outro aspecto que, geralmente, surge como atrativo da docência é a possibilidade de agregar conhecimentos e adquirir experiência profissional. Ou seja, as possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho aos professores são vistas de forma positiva pelos estudantes, fazendo-os classificar esse fator como um atrativo na carreira docente e relacioná-lo ao acúmulo de experiência profissional. Outro fator que surge como atrativo da docência, especificamente do ensino, refere-se ao alcance de certa estabilidade profissional. Na atualidade, com os altos índices de desemprego e a alta rotatividade profissional, devido à busca do mercado por mão de obra cada vez mais especializada. Assim, "no atual cenário da sociedade capitalista, existe uma forte preocupação com a estabilidade financeira". Não é incomum ouvir pessoas em busca do emprego na perspectiva de obter certa estabilidade profissional. A docência inclui-se

nesta situação (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 63). No entanto, Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009, p.373) afirmam que "não se deve confundir estabilidade com impossibilidade de demissão". No entanto, esta estabilidade não deixa de ser um atrativo diante do mercado de trabalho atual.

Numa sociedade capitalista, o salário apresenta-se para os profissionais de qualquer área como um fator de atratividade ou repulsa pelas atividades que se lhe oferecem. Para a categoria docente, não é diferente. Muitos teóricos apontam o salário do professor como um dos principais fatores de insatisfação profissional. Em alguns casos, a insatisfação com o salário pode chegar a níveis extremos, levando até ao adoecimento e/ou abandono da profissão. Bastos e Mafra (2010) afirmam que os baixos salários reduzem o poder de consumo para suprir as necessidades básicas como alimentação, saúde, vestuário e lazer. Este último é considerado, o mais sacrificado de todos, pelo elevado custo envolvido nas atividades, como ir ao teatro, ao cinema, a espetáculos diversos, e viagens, mesmo nacionais, e etc. (BASTOS; MAFRA, 2010, p. 09). Os salários são considerados baixos quando comparados às dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano profissional. Muitos estudos apontam que os professores não se percebem recompensados financeiramente pelo trabalho que desempenham. Essa realidade é observada quando se direciona a atenção para a rede pública de ensino e, principalmente, na educação básica (GONÇALVES, 2010).

Um fator bastante comum de insatisfação com as condições de trabalho do professor refere-se à sobrecarga de

trabalho. Os professores relacionam a sobrecarga de trabalho a diversos aspectos, tais como a quantidade elevada de alunos por turmas, trazendo como consequência falta de tempo para planejar e para executar bem suas atribuições, elevada carga horária e grande número de atividades a desenvolver. Bosi (2007) demonstra que essa realidade de sobrecarga não se restringe somente à educação básica. No ensino superior, os professores são cada vez mais pressionados a produzirem, ou seja, apresentar produtos de diversos formatos: aulas, orientações, artigos científicos, eventos e projetos de extensão. Assim, prioriza-se a quantidade de produções e não a qualidade.

Rebolo e Carmo (2010) acrescentam que, além dessas dificuldades enfrentadas pelos professores, a sobrecarga citada também tem relação com as mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, gerando novas expectativas da sociedade quanto à escola e à figura do professor. Expectativas estas que nem sempre podem ser atendidas devido à própria organização e estrutura do sistema educacional. A isto se acrescenta o fato de que a gestão democrática (ALVES MAZZOTTI, 2010, p. 01). Ou seja, muitas são as atribuições delegadas aos professores da atualidade, que não se percebem estimulados e em terreno favorável para realizar tais exigências.

Dentre os fatores que se relacionam às condições de trabalho, a estrutura física da instituição ganha destaque na fala dos professores. Quanto a esse aspecto, os professores sentem-se insatisfeitos por se verem impossibilitados a realizar seu trabalho devido às barreiras estruturais.

Rebolo e Carmo (2010, p. 09) explicam que essa

insatisfação advém da incompatibilidade entre as propostas curriculares e a oferta de infraestrutura por parte da instituição. As propostas curriculares geram insatisfação para os professores, mas não apenas por "controlarem" o seu trabalho, pois ainda há um espaço de autonomia. [...] As propostas geraram insatisfação sim, mas muito mais pelo fato de não condizerem com as condições materiais existentes, isto é, a infraestrutura deficitária da instituição e a inexistência de recursos materiais necessários para concretizar o que essas propostas sugerem.

Estrutura física refere-se aos fatores como paredes, teto e carteiras conservados; quadro e pincéis para uso do professor; ventilação e iluminação adequadas; banheiros suficientes e estruturados. Além disso, inclui-se nesse aspecto ainda a existência de ambientes extraclasse como bibliotecas, refeitórios/cantinas, laboratórios para atividades práticas, entre outros.

Segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005), a precariedade da estrutura física das instituições e ausência desses recursos inviabilizam o trabalho do professor, que, por vezes, precisa lançar mão de recursos próprios para compensar esses problemas estruturais. Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p.191). Sem o mínimo de estruturação física, o trabalho docente

torna-se deficiente, visto que o professor necessita ocupar parte de seu tempo para resolver problemas dessa natureza. Sob esta ótica, a qualidade do ensino também é afetada, devido às diversas problemáticas que surgem e desviam o foco de atuação do professor no cotidiano laboral. Dessa forma, a estrutura física torna-se um fator muito importante no tocante às condições de trabalho do professor, mantendo também uma forte relação com outro item incluído nessa temática, o material pedagógico.

Como toda profissão, a docência tem suas especificidades quanto aos recursos materiais necessários à realização plena de suas atividades. Aqui, destacam-se os livros didáticos e paradidáticos, recursos audiovisuais como Datashow, retroprojetores, aparelhos de som e computadores, materiais de apoio que auxiliem em atividades. Gasparini, Barreto e Assunção (2005) explicam que, muitas vezes, o professor precisa buscar, através de meios próprios, suprir os déficits apresentados pelas instituições. Novas metodologias são exigidas do professor, que não dispõe de recursos para desenvolvê-las. Essa situação gera sentimentos de ineficiência, sensação de trabalho não cumprido, podendo acarretar, inclusive, problemas de saúde para o professor.

Com a realidade de crescente violência urbana, a segurança passa a ser um fator de grande importância para o desempenho da função docente, passando a se incluir nas condições de trabalho do professor. Cunha (2009, p.03) explica que o fenômeno da violência “tem se intensificado na sociedade e a instituição de ensino não fica fora dessa realidade, e invertidamente, na contramão do seu papel, traz

sensação de desconforto e de insegurança". Esses sentimentos são compartilhados por todos os membros que compõem a comunidade educacional e, em especial, pelo professor, que necessita realizar a sua função social independentemente do contexto em que está inserido.

O problema da violência nas instituições tem sido um dos grandes desafios para equipes gestoras e demais profissionais da educação. Esse fenômeno tem crescido nos últimos anos e se tornado uma realidade que vem desafiando os educadores, trazendo medo aos ambientes de aprendizagem, comprometendo a qualidade da aprendizagem (CUNHA, 2009, p. 04). Apesar de a violência ser um fenômeno generalizado em vários setores sociais, os problemas que dela decorrem é bastante observado nas instituições. Não que se queira com isso transmitir um discurso preconceituoso de cunho classista, mas não se pode fugir das evidências que se acompanham diariamente sobre a violência marcante das zonas periféricas das grandes cidades. No tocante às instituições, sabe-se que elas não possuem a segurança adequada. Professores e demais membros estão vulneráveis à violência de, pelo menos, duas direções diferentes: dos atores externos (aquelas pessoas que não possuem vínculo com a instituição) e dos atores internos (sujeitos que possuem vínculo com a instituição). Tavares dos Santos (2001) explica que a violência pode ser conceituada como uma forma de sociabilidade na qual uma norma social afirma sua hegemonia e seus poderes, conferindo um controle social.

A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe,

gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. (SANTOS, 2001, p. 03). Na atualidade, a violência passa por um processo de banalização, tornando-se muito comum encontrar situações de violência física e verbal dentro das salas de aula. Alunos praticam atos de violência contra o professor, que se vê em estado de inércia diante de ameaças e até mesmo da concretização da violência (CUNHA, 2009).

A pesquisa realizada por Cunha (2009) demonstra que, apesar de o principal tipo de violência estar relacionado aos conflitos entre alunos, as agressões verbais e físicas praticadas pelos alunos contra o professor e as ameaças de agressão física também se destacam nos documentos analisados. Toda essa situação torna o trabalho do professor difícil de ser realizado plenamente. A qualidade do ensino é prejudicada, pois segurança e bem-estar são fatores que se incluem nas condições de trabalho do professor.

Na literatura sobre condições de trabalho do professor, é comum encontrar discussões sobre a valorização social docente. De acordo com Fontineles (2008), a valorização docente possui três dimensões: salarial, formação e condições de trabalho. Ou seja, o salário, a formação e as condições de trabalho são aspectos incluídos na valorização docente. Assim, um bom exercício profissional encontra-se ligado também à valorização social da profissão. Essa valorização pode incluir o respeito que a figura do professor deve receber, ou seja, ao status que a sociedade deve direcionar a esse profissional pela atividade que exerce e ainda ter autonomia suficiente para executar

suas ideias e tarefas de forma satisfatória. Rebolo e Carmo (2010) afirmam que a organização do trabalho docente tem uma característica que se pauta na dicotomia autônomo/dirigido. Essa dicotomia pode levar o professor a enfrentar um conflito entre ter autonomia e ser dirigido, entre ter poder e ser subordinado, gerando uma angústia que, entre outras consequências, contribui também para o abandono da profissão (REBOLO; CARMO, 2010, p. 06).

A hierarquia é uma característica da organização do trabalho docente, bem como da maioria das categorias trabalhistas que possuem vínculo empregatício, seja no setor público ou privado. No caso da educação, o professor está na base do sistema e, portanto, deve "responder às expectativas dos coordenadores, diretores, supervisores, além de outros superiores. Precisa, também, responder às expectativas dos alunos e familiares" (REBOLO; CARMO, 2010, p. 07).

Os professores sentem-se desvalorizados profissionalmente e isso é decorrência de várias situações vivenciadas no ambiente de trabalho. Ao se referirem a essa desvalorização, "os professores reclamam do não reconhecimento do seu trabalho por parte dos alunos, direção, próprios colegas e, só depois disso, associam tal desvalorização aos baixos salários". Ou seja, o salário também é visto como um fator de valorização/desvalorização profissional, porém fica em segundo plano em relação ao respeito dos outros quanto às atividades desenvolvidas pelo professor (LEMOS, 2010, p. 05).

Sentem-se desvalorizados em virtude de uma suposta perda de autoridade diante dos alunos, da frustração decorrente da falta de reconhecimento do trabalho, da perda

da retribuição simbólica decorrente do exercício profissional, do uso do tempo ou da falta dele para atividades que consideram importantes, das recompensas individuais como, por exemplo, melhores salários e progressão funcional, da perda gradativa de uma autonomia profissional (LEMOS, 2010, p. 5). Furlani (2000) aponta a questão da indisciplina como um indicativo da perda de autoridade do professor, que reflete, por sua vez, essa desvalorização social da profissão. Os professores sentem-se desrespeitados em seu ofício e mesmo como pessoas, quando em situações de sala de aula, os alunos agem de forma indisciplinada. Os professores queixam-se da postura desatenciosa e agressiva dos alunos que caracteriza a indisciplina e que passa a ser um problema para o desenvolvimento de qualquer atividade: brincadeiras, ruídos, suspiros, bocejos e ausência de participação nas atividades, impertinência, provocação, agressividade, com o objetivo de atingir o professor ou, nesta impossibilidade, o de atingir os colegas (FURLANI, 2000, p. 50-51).

Muitas vezes, os comportamentos de contestação da autoridade e confronto dos alunos em relação ao professor são resultados de uma superioridade econômica daqueles em relação a este. Ou seja, os alunos partem de um preconceito de que não podem receber conhecimentos e valores de alguém que, na sua concepção, seria socioeconomicamente inferior a eles (FURLANI, 2000). Bastos e Mafra (2010, p. 09) corroboram esse aspecto quando afirmam que o professor na atualidade não possui prestígio social e vê-se desvalorizado quanto ao seu ofício, diferindo de outras épocas em que a figura do professor era respeitada e

valorizada pela sociedade.

Se em tempos passados o professor gozava de privilégios e status social, hoje ele vivencia situações de desvalorização social, desrespeito e falta de reconhecimento de seu ofício de mestre, por parte de diversos segmentos da sociedade. Essa realidade influencia no autoconceito profissional do professor e lhe causa sentimentos negativos em relação ao seu trabalho. Bastos e Mafra (2010, p. 04) explicam que o professor "passou a exercer a sua profissão com atitude de desilusão e renúncia, que foi se desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social, fazendo com que sentisse um difuso mal-estar, difícil de ser explicado".

Um dos itens que, geralmente, surge na discussão sobre condições de trabalho do professor refere-se à limitação da formação docente para oferecer um trabalho que atenda às necessidades do sistema educacional e que lhes traga uma sensação de dever cumprido. "Observa-se que há uma forte tendência de colocar a formação como um problema a ser resolvido para melhorar a qualidade do ensino oferecido". A formação docente inclui tanto a formação básica quanto a chamada formação continuada. (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2010, p. 11). A formação de professores tem sido um assunto bastante discutido na atualidade e pretende refletir sobre como o professor está sendo preparado para atuar profissionalmente.

Depois de um período de esquecimento, a formação de professores ressurge discutindo "a fragmentação dos conteúdos estudados, a distorção dos currículos trabalhados, a desarticulação entre as disciplinas ofertadas a dicotomia

teoria/ prática, presentes das diferentes abordagens de disciplinas e matérias curriculares." (BRITO, 2006, p. 42). Sem uma formação satisfatória, o professor encontra-se em situação de impasses teóricos e metodológicos na execução do seu trabalho. Além disso, na atualidade, diversas são as situações que se apresentam ao professor e exigem dele uma resolução que atenda adequadamente a essas demandas.

A maioria dessas situações está relacionada com as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos. Entre elas, podem-se citar as dificuldades de aprendizagem, as novas configurações familiares dos alunos e as situações daí decorrentes, a violência crescente, a vulnerabilidade social, a banalização da sexualidade e do corpo, entre inúmeras outras.

Brito (2006) corrobora esse pensamento, afirmando que os saberes que permeiam a formação do professor devem estar de acordo com a realidade social mais ampla, não se restringindo apenas ao ato de transmitir conhecimentos neutros e deslocados no cenário social. Efetivamente, uma sociedade complexa, em constante mudança, requer dinamismo na formação do professor. Nesse sentido, postula-se que a formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente (BRITO, 2006, p. 43).

Dessa maneira, a formação de professores da atualidade deve se pautar na capacitação desse profissional para o enfrentamento das mais variadas situações que o contexto socioeducacional lhe apresentar. Para que o

professor tenha possibilidades de desenvolver seu trabalho de forma satisfatória, envolvido no processo de construção da cidadania numa sociedade de contradições e desigualdades, precisa-se de um percurso de formação que abarque esses fenômenos sociais.

Observa-se, portanto, o delineamento de uma nova racionalidade formativa, cujo foco é dar origem a um profissional que, para além de ter domínio de conhecimentos específicos da profissão, constitua-se um agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente. Em face da especificidade e complexidade da ação docente, evidencia-se, pois, a importância de um profissional extremamente qualificado para exercer a docência nessa sociedade do conhecimento, da informação e do avanço tecnológico (BRITO, 2006, p. 42-43).

Bastos e Mafra (2010) expõem sua visão sobre a deficiência na formação docente e atribuem a essa problemática também a necessidade de recrutamento de professores iniciantes ou que ainda não tenham bagagem teórica suficiente para lidar com o contexto educacional de forma satisfatória. A citação abaixo demonstra a percepção das autoras. Este fenômeno parece estar também relacionado à necessidade de recrutamento de professores, muitas vezes sem uma sólida formação inicial, para atender ao aumento da demanda de alunos; afetando como os professores representam e desempenham seu trabalho; gerando visões parciais e até pessimistas em relação à função social da instituição e do papel do professor. (BASTOS; MAFRA, 2010, p. 02).

Assim, um professor sem uma formação adequada poderá enfrentar muito mais dificuldades em seu cotidiano profissional, por falta de um aporte teórico e metodológico que lhe ajude a superar os impasses e situações inesperadas. Essa realidade pode acarretar problemas em como o professor percebe a si e a sua profissão. Brito (2006, p. 44) explica que pensar que a formação inicial poderia fornecer todo esse aporte necessário para o enfrentamento de situações adversas seria ingenuidade. Porém é possível pensar numa formação inicial que ofereça um suporte teórico/prático sólido, "oportunizando, com base nas diferentes leituras de sala de aula, novas apropriações sobre o ensinar e o aprender".

Além da formação inicial, a formação continuada tem sido bastante discutida exatamente por ser ela uma possibilidade de complementação das lacunas deixadas pela formação inicial. A formação continuada é um processo que deve promover, pelo menos, a reflexão por parte dos professores sobre as contradições existentes no ensino formal e a consciência do impacto de suas ações na vida dos alunos que encontram. Seria uma forma de perceber as subjetividades envolvidas no processo educativo e avançar em relação à racionalidade tecnocrática que se impõe de maneira tão forte à educação atual (LOPES, 2006).

Percebe-se a importância da formação de professores e como sua qualidade pode afetar diretamente o trabalho do professor. Com uma formação limitada a correntes teóricas e uma visão simplista e distante dos problemas sociais, o professor sente-se desarmado diante das novas demandas que surgem no cotidiano de trabalho. Dessa forma, percebe-

se que a formação profissional mantém grande relação com as condições de trabalho do professor.

O aluno passa a ser visto como produto e a escola/faculdade como uma instituição "produtora da força de trabalho." Enfim, a orientação dominante na política educacional impõe à escola/faculdade pública constrangimentos que vão desde mecanismos dos mais diferentes tipos, usados para adequá-la à lógica do mercado, até a ameaça pura e simples de privatização. São as leis do mercado tornando-se cada vez mais presentes nas relações das instituições educacionais. Assim, assistimos a um deterioramento das condições de trabalho dos docentes que tem provocado mudanças em sua atuação e função social (RESENDE, 2005).

Nóvoa (1995, 1999) e Esteve (1995, 1999) denominam de "mal-estar docente" o fenômeno decorrente dessa mudança na política educacional, o qual se relaciona ao ambiente profissional do professor, estando presentes deficiências nas condições de trabalho, falta de recursos humanos e materiais, violência nas salas de aulas e esgotamento físico. Esse quadro favorece significativo desgaste biopsíquico do educador, produzindo, segundo Rocha e Sarrierra (2006), um deslocamento do perfil das doenças relacionadas ao trabalho, destacando-se na atualidade, doenças como hipertensão arterial, doenças coronarianas, distúrbios mentais, estresse e câncer, dentre outras.

Em recente pesquisa, Oliveira (2006) também aborda esse "mal-estar docente", revelando como resultado desse processo manifestações como desinteresse, apatia,

desmotivação e "sintomas psicossomáticos": angústia, fobias, crises de pânico, o que parece caracterizar sintomas da síndrome de *burnout*, conforme apontam Carlotto (2002), Reis e colaboradores (2006), Oliveira (2006) e Tavares e colaboradores (2007). Outras pesquisas (Bosi, 2007; Mancebo et al., 2007; Araújo et al., 2005; Gasparin et al., 2005; Leite et al., 2003; Carvalho, 1995) apontam para a precarização do trabalho do professor, evidenciada pela desvalorização da imagem do professor, baixos salários, intensidade de exposição a agentes de risco, carência de recursos materiais e humanos, aumento do ritmo e intensidade do trabalho.

Todas estas situações configuram fatores psicossociais do trabalho que podem gerar sobrecargas de trabalho físicas e mentais que trazem consequências para a satisfação, saúde e bem-estar dos trabalhadores (MARTINEZ, 2002). Dejours (1994), partindo da análise da psicodinâmica das situações de trabalho, considera que quando o trabalho torna-se fonte de tensão e de desprazer, gerando um aumento da carga psíquica sem possibilidade de alívio desta carga por meio das vias psíquicas, ele dá origem ao sofrimento e à patologia. Sendo assim, a insatisfação no trabalho é uma das formas fundamentais de sofrimento no trabalho.

O trabalho é energia, tempo e habilidade que se vende para obter condições de sobrevivência, nos situando na hierarquia social dos valores. Consequentemente, o trabalho é uma totalidade complexa que desafia entendimento, gera subjetividade, relações sociais, identidade, produtos, mercadorias (SAMPAIO et al., 1995). O que revela a

essência do homem é a sua atividade produtiva.

Ao contrário dos animais, o homem tem de produzir suas condições materiais de existência. Como a sua essência está nessa capacidade transformadora, a história será a história dos seres humanos reais. Por conseguinte, as representações, os conceitos, as ideias são produtos da atividade humana, de acordo com a organização de sua atividade produtiva (LEONTIEV, 1978). Nessa linha de raciocínio, o processo saúde-doença é também construído no trabalho; de tríplice natureza – biológica, psicológica e social – interdependente e contraditória, o trabalho nos remete para possibilidades variadas de consumo, satisfação, adoecimento e morte (SAMPAIO et al., 1995).

De um lado, é um espaço de reafirmação da autoestima, de desenvolvimento de habilidades, de expressão das emoções, o que o torna um espaço de construção da história individual e de identidade social. De outro lado, o ambiente de trabalho pode produzir "enfermidades ocupacionais", comprometendo a saúde física e mental do indivíduo (ARAÚJO et al., 2005).

Esta tematização sobre o trabalho apresenta-o como essência constitutiva do ser humano, como categoria que institui o ser social. Se o trabalho alicerça o homem, no instante em que o trabalhador é explorado e não se sente livre em sua atividade vital, torna-se estranho a ele (OLIVEIRA, 2006).

Dessa forma, o trabalho provoca sofrimento, "ameaça o próprio corpo, fadado à decadência; o mundo externo, que pode voltar-se contra ele com forças de destruição e o relacionamento com outros, colocado como

talvez sendo a fonte de sofrimento mais penoso. A defesa imediata contra este sofrimento seria o isolamento, porém que o melhor caminho é o de tornarmo-nos membros da comunidade humana." (OLIVEIRA, 2006).

2.2 Realidade do professor

A realidade do professor no nosso país não é das melhores, pois é comum ouvir, que os professores reclamam de dar aulas demais, além de realizar outras tarefas dentro da instituição. Ou seja, há muita confusão sobre quais seriam as reais atribuições de um professor. Como esse é o cargo mais importante na carreira acadêmica. É claro que, na prática, o que cada professor faz no dia a dia varia muito entre escolas/faculdades. Na verdade, há uma enorme variação mesmo entre professores de uma mesma escola/faculdade.

Então o que diferenciaria o professor dos outros? Simples: esse cargo foi inventado para ser ocupado por profissionais que associam pesquisa e ensino. Essas duas atividades são indissociáveis no conceito original de professor. Pois, espera-se que um professor esteja sempre na vanguarda da sua área. Espera-se que ele atue na formação de profissionais de nível superior, ensinando-lhes não apenas o conhecimento já sedimentado, mas também as novidades e macetes (ARAÚJO, 2004).

Para se formar em uma profissão de nível superior, o aluno tem que ser apresentado tanto aos fundamentos quanto à vanguarda. Acima de tudo, espera-se que um professor produza ele mesmo algumas novidades. Professor tem a obrigação não apenas de transmitir, mas também de

produzir conhecimento. E a transmissão de conhecimento se dá principalmente em sala de aula, passando informações consolidadas para os aspiras. Então um professor tem que fazer pesquisa, se atualiza tanto em uma área, como de um modo geral (FORGRAD, 2004).

A docência tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente. Com o advento da década de 90 e da marcada presença do Estado Avaliativo, orientado pela qualidade/excelência, a avaliação da educação torna-se foco de interesse, sendo averiguada por um sistema nacional de medidas. Questões novas passam a ocupar lugar comum: quem é o docente? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? A complexidade da resposta pode ser vista de diversos ângulos. Se nos reportarmos à formação docente, não há uma unidade. Exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área de conhecimento. (ZABALZA, 2004).

Mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou stricto sensu. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica. Com o

processo de globalização, que se adentrou de forma acentuada pelo panorama nacional, a concepção de docência está sofrendo alterações. No plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência, passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência.

Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno (ZABALZA, 2004).

Praticamente inquestionável, na qual as soluções estavam postas e que, atualmente, vêm enfrentando a síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque.

CAPÍTULO 3

SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001) define que a saúde é um estado de complexo bem-estar físico, mental e social: não se trata, portanto da simples ausência de doença.

Os conceitos de Saúde Mental envolvem o bem estar subjetivo, a auto eficácia, a autonomia, a competência, a dependência operacional e a auto realização do potencial e emocional do indivíduo na vida particular e no trabalho (OMS, 2001).

A saúde mental depende de atitudes positivas em relação a si mesmo e ao outro especialmente no ambiente escolar, pois possibilita qualidade de vida e não torna o professor susceptível a transtornos mentais.

A saúde mental, tanto quanto a saúde física e social, é fundamental para a qualidade de vida dos indivíduos e da sociedade. Os transtornos mentais já representam uma das principais causas de incapacitação em todo o mundo, este problema tende a crescer com o envelhecimento da população. As doenças mentais e de comportamento respondem por muitas causas de doenças. Os distúrbios mais comuns são transtornos depressivos, transtornos de uso de substâncias, esquizofrenia, epilepsia e transtornos da infância e da adolescência. A depressão deverá ser a segunda doença mais comum no futuro, sendo superada apenas pelas doenças cardíacas (MARINHO et al, 2010).

Os problemas mentais são influenciados pela situação socioeconômica. Os mais pobres tem maior número de problemas psicológicos. Outros fatores, como o aumento da urbanização, expõem as pessoas a um maior número de fatores estressantes, o que consequentemente eleva o número de doenças mentais.

A importância dos problemas psíquicos no trabalho docente vem ganhando destaque, em 1991 já era apontado como segunda causa de afastamento do trabalho docente nos EUA. No entanto, são poucas as estatísticas em saúde mental e trabalho docente. Isto se deve ao fato de os estudos tradicionalmente não utilizarem trabalho docente como categoria analítica, priorizando os enfoques da saúde pública em geral, ou, em estudos específicos do trabalho docente, destacar somente as patologias mais graves da área de saúde mental (GONÇALVES et al, 2008).

A relação da saúde com o trabalho docente pode ser entendida pelas ciências sociais através da categoria processo de trabalho. O processo de produção capitalista possui um duplo sentido, abstrato como processo de valorização e concreto como processo de trabalho, a produção de mercadorias. O processo de trabalho manifesta-se através de seus três elementos: o objeto, que é matéria a ser transformada; a tecnologia utilizada para a transformação do objeto; e a atividade desenvolvida pelo professor. A articulação complexa dos elementos constitutivos do processo de trabalho, segundo uma dada lógica de organização e divisão do trabalho, determina a ocorrência de cargas de trabalho específicas para cada tipo de atividade produtiva, que vão modelar o desgaste psicobiológico dos

professores (WILHELMSEN et al,1995).

A arte de ensinar é um dos mais antigos ofícios da humanidade. Os mestres eram vistos como verdadeiros preceptores do saber, e eram respeitados como autoridades, pelos educando, pais e sociedade. Com o passar dos tempos, as exigências da profissão foram aumentando, porém, o mesmo não aconteceu com o prestígio do professor. Hoje, exige-se cada vez mais competência, dedicação e domínios de novas técnicas. Por sua vez, a sociedade vem passando por grandes mudanças, principalmente de valores, e com isso vemos o desprestígio da figura do mestre e a crescente desvalorização da carreira docente (BRASIL, 2002).

Isso tem evidenciado um crescente número de profissionais da educação à procura de tratamento psicológico e psiquiátrico, sendo que alguns desses profissionais já em estágio bastante avançado de sofrimento psíquico, sem condições de retornar para a sala de aula e outros ainda, que não se veem em um ambiente escolar, mesmo que seja em desvio de função. Estamos, pois, diante de um problema que urge tomada de posição por parte das autoridades competentes, pois percebemos como o ato de ser docente está cada vez, mas vinculado com o ato de adoecer, se estressar e deprimir. Uma sociedade que não valoriza e não cuida dos educadores, como sobreviverá no futuro? A educação jamais atingirá seus objetivos se não se preocupar com formação e o exercício profissional da docência, bem como sobre a forma em como a organização escolar e acadêmica atual tem interferido na saúde mental desses profissionais. (CARAN et al, 2011).

Muitas são as causas do sofrimento psíquico do

educador e podemos observar que elas começam já na formação, visto que não há um preparo que dê suporte psicológico para a atuação profissional. Quando os mesmos entram para o mercado de trabalho, se depararam com uma realidade recheada de problemas, tais como: Condições ambientais e de espaço físico desfavoráveis, número excessivo de alunos, falta de apoio da sociedade, falta de limites e de conduta, não reconhecimento de seu valor, baixos salários, situações de violência e de humilhação, etc. Faz-se necessário então, que se busque priorizar e regulamentar políticas de qualidade de vida no exercício da docência, pois o que se encontra em jogo são vidas de seres humanos envolvidos no ato de ensinar e aprender. Precisa-se de melhorias na educação, mas elas devem iniciar pela valorização do trabalho docente, suas condições de trabalho, sua formação, salário digno, condições técnicas, estruturais e organizacionais e, sobretudo, condições morais e psicológicas, para uma atuação digna e autônoma (FERREIRA, 2011).

Por sua vez, os educadores também podem e devem encontrar meios para cuidar de sua saúde mental, como por exemplo, tirar um momento para cuidar de si mesmo com sessão de relaxamento, terapia, ouvir uma boa música, ler um livro, viajar e desligar-se das questões escolares. É importante também participar das decisões políticas que acontecem no âmbito escolar e na sociedade, pois este é um momento que pode promover transformações desejáveis na escola e na comunidade escolar, na medida em que cada profissional da educação se coloque como agente transformador e formador de conceitos, opiniões e decisões,

fortalecendo sua atuação, superando e articulando ações que consolidem direitos e deveres, investindo no continuo diálogo para criar estratégias de melhorias na prática profissional e na qualidade de vida. (CASSINS, et al, 2007, p. 45).

O professor diante dessa realidade é quem tem manifestado maior sofrimento, uma vez que tais transformações exigem dele um reposicionamento na sua função, que ministram aulas para discípulos que não querem aprender, que cumpram funções de outras instâncias sociais; que resolvam problemas de violência, da droga e da indisciplina, que participe da gestão e do planejamento acadêmico, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende a uma articulação das famílias, comunidade e sociedade de modo geral (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008).

Para assumir as novas funções exigidas pelo contexto social o professor necessita dominar habilidades que não são redutíveis ao mero âmbito da transmissão do conhecimento, das técnicas e didáticas, mas envolvem também a capacidade de formar valores.

O professor que precisa dessa condição de trabalho utiliza seu tempo livre para buscar recursos próprios e pensar na elaboração de material necessário para realizar sua prática e compensar a falta desses recursos.

O fracasso acadêmico nos remete a pensar também em outros fatores produzidos pelo sistema educacional brasileiro que leva a frustração do professor, um dos principais fatores de adoecimento profissional segundo Souza (2007) é a solidão, que está pautada na falta de apoio

mútuo entre os profissionais, não obtendo troca de experiência, mas um individualismo na prática docente, tendo uma relação de trabalho que não é focada na sinceridade, que não promove uma expressão de pontos de vista divergentes para o crescimento mútuo. A solidão pode ser provida também de um abandono por parte do corpo diretivo das escolas/faculdades não oferecendo apoio técnico por motivos diversos, concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura, falta de reconhecimento e apoio dos pais de alunos sobre seu trabalho.

A presença de políticas públicas no sistema educacional brasileiro interfere radicalmente na vida diária dos docentes, pois sem estruturar, discutir, avaliar e valorizar o saber do professor, as medidas educacionais são implantadas de forma autoritária. O desempenho dos professores poderá ser melhor quando for reconhecido com um bom ganho salarial evitando que o docente busque outra fonte de renda para completar o orçamento. (SOUZA, 2007, p. 252).

As escolas/faculdades oferecem espaço que permite ao professor utilizar para seu apoio como reuniões coletivas entre professores e o corpo pedagógico da mesma, mas não ocorre com qualidade, pois acontece de ser utilizados para momentos de convivência, de acontecer esporadicamente ou até ao acaso, não tendo sequência de assuntos discutidos entre reuniões, o que mostra que necessitam ser melhor aproveitadas. (SOUZA, 2007, p. 255).

Essa exigência de trabalho da sociedade atual, que se torna cada vez mais competitiva e excludente, ao se

esforçarem de forma individualista e até mesmo competitiva torna os professores mais vulneráveis vítimas de problemas em sua saúde mental.

Para Ferreira (2011, p. 29) "A sociedade a qual vivemos possui condições reais de ambiente que afetam a qualidade de vida dos trabalhadores podendo vir a contribuir e fazer com que o trabalho seja gerador de sofrimento e não de prazer".

A categoria docente enfrenta transformações da sociedade que interfere no seu trabalho, mudanças na sua relação com alunos, um ambiente acadêmico desafiador com baixos salários, desprestigio e desvalorização da profissão, exigência no compromisso com a transmissão de conhecimento na sua profissão em preparar novos cidadãos, diante a essa realidade, o professor está propenso a gerar estresse devido às exigências profissionais no ambiente e fora dele, levando uma sobrecarga de trabalho para casa. "O estresse pode apresentar tanto aspectos positivos quanto negativos [...]" (BENEVIDES-PEREIRA apud REIS et al. 2008, p. 20). O estresse é o responsável pelo exagerado número de professores que se afastam da sala de aula, por falta de tempo para planejamento e excesso em sala de aula, momentos de lazer, pela falta de valorização profissional, pela ausência de apoio da sociedade, e até mesmo dos alunos. (MARIANO; MUNIZ; 2006, p. 6).

O professor tem uma função complexa a cumprir porque cada um de seus alunos possui características e necessidades diferentes. Este é eleito como um dos principais formadores de cidadãos para o "mundo globalizado" e para o "mercado de trabalho". O trabalho é um dos meios pelos

quais construímos nossa subjetividade, nos tornamos sujeitos. Isto porque o homem se objetiva através do trabalho; porque o trabalho é a oportunidade que ele tem de "ver-se" nos seus iguais, de perceber porque o trabalho é a oportunidade que ele tem de "ver-se" nos seus iguais, de perceber que partilham todos do mesmo destino social. O fato de o trabalho constituir um espaço acadêmico melhor torna-se muito importante quando se trata de ser professor, porque se trata de uma profissão que, diferentemente de outras, não se encerra na jornada de 6 ou 8 horas, mas está associada a uma série de valores, atitudes, crenças e comportamentos dos quais às vezes nem temos consciência, mas que estão presentes em nossa vida 24 horas por dia (GOULART, apud FERREIRA, 2011, p. 34).

Em relação ao trabalho acadêmico ele pode ser gerador de doença ou um local onde se possam descarregar tensões do dia a dia que e uma das estratégias de enfrentamento seja de forma coletiva ou individual que ameniza o sofrimento transformando-o em força que propicia mudança. Essa tensão que se consegue descarregar ou transformar em força positiva depende da estrutura psíquica do professor, essa estrutura é formada pela história individual e como ele se relaciona com os colegas de trabalho. O sofrimento que o trabalho proporciona e torna doença, parte do princípio do quanto o professor tenta adaptar a realidade sofrida do trabalho com os sonhos e desejos que tem sobre ele e as defesas coletivas fracassam. Os surtos psicóticos e a formação das neuroses dependem da estrutura da personalidade que a pessoa desenvolve desde o início da sua vida, chegando a certa configuração

relativamente estável, após o período de ebulição da adolescência (DEJOURS, apud HELOANI; CAPITÃO; 2003, p.01).

Os processos de saúde-doença dos trabalhadores docentes são compreendidos de distintas formas e tal variabilidade relaciona-se aos diferentes enfoques e perspectivas teóricas adotadas na área de Saúde e Trabalho. De modo geral, podemos afirmar que tais processos são compreendidos ora a partir da ênfase nos aspectos biológicos, ora nos aspectos psicológicos, ora nos aspectos psicossociais, ora nos aspectos sócio institucionais.

Dejours (1992) vem dizer que o processo de adoecimento dos professores está intimamente ligado ao sofrimento no trabalho, que por sua vez, está relacionado com a organização do trabalho e conteúdo da tarefa: [...] "quanto mais à organização do trabalho é rígida, mais a divisão do trabalho é acentuada, menor é conteúdo significativo do trabalho e menores são as possibilidades de mudá-lo. Correlativamente, o sofrimento aumenta" (DEJOURS, 1992, p. 52).

O ato de ensinar possui características particulares que gera o estresse e alterações do comportamento dos que nele trabalham. Os professores estão sempre sujeitos a uma deterioração progressiva da sua saúde mental. No início do século XX começaram a aparecer os estudos sobre os fenômenos psicossociais e que ao longo desse período iriam trazer grandes outros estudos sobre satisfação no trabalho, estresse, qualidade de vida, bem-estar. (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, apud REIS et.al. 2008, p.18).

A abordagem sobre a Saúde Mental do trabalhador é um fato atual nas empresas que querem ser competitivas em mercados mais globalizados. Entretanto, a saúde mental do professor ainda está esquecida. As notícias nos jornais e telejornais nos apontam para uma problemática que, se ainda não é exatamente focada no professor, tem no seu espaço de trabalho um sinal vermelho intermitente. O trabalho do professor é determinado historicamente e sua compreensão implica situá-lo no contexto das relações sociais de produção de um dado momento. Perante as transformações do século XXI, a educação sofreu o impacto das novas formas de organização do trabalho, sobretudo no que se refere à busca de resultados, na exigência da eficiência e da eficácia.

As transformações técnicas e organizacionais introduzidas no trabalho do professor têm suscitado um acentuado desgaste, demonstrado através de distúrbios orgânicos, psíquicos ou mistos: hipertensão, doenças coronárias e digestivas, neuroses e psicoses classificadas, genericamente, como doenças do estresse ou tensão. Além disso, diversas mudanças no sistema educacional têm acarretado novas exigências para o professor. Este é eleito como um dos principais formadores de cidadãos para o "mundo globalizado" e para o "mercado do trabalho". Para assumir as novas funções que o contexto social exige, diz-se que o professor necessita dominar habilidades que não são redutíveis ao mero âmbito da transmissão do conhecimento, das técnicas e didáticas, mas envolvem também a capacidade de formar valores.

As novas tendências da formação do professor buscam conformar o seu trabalho às exigências da sociedade

atual, cada vez mais competitiva e excludente. Contudo, ao se esforçarem, de forma individualista e competitiva para se adequarem às exigências da época atual, os professores tornam-se mais vulneráveis às doenças mentais. O comprometimento da saúde mental do professor tende a ser cada vez mais frequente em tal contexto, o que tem desencadeado afastamentos do trabalho (absenteísmo), com evidente consequência sobre a qualidade da educação. Pode-se dizer por tudo isso que o professor está muito confuso por não saber como agir diante dos novos papéis que se vê obrigado a assumir, uma vez que os agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados) abandonaram o desempenho de suas funções educacionais, exigindo das instituições escolares que ocupem esse vazio.

Esta situação agrava-se ainda mais com a frequente necessidade do professor desempenhar ações que são incoerentes entre si, como, por exemplo, espera-se que o professor, em certos momentos, mantenha uma postura amiga, companheira e compreensiva, e em outros adote um papel de avaliador ou julgador de seus alunos. O resultado desse sistema é um professor que se queixa de mal-estar, cansaço, desconforto. Os pesquisadores, do que hoje se chama psicodinâmica do trabalho, têm indicado que a organização do trabalho é geradora de patologia, na medida em que executar uma tarefa sem envolvimento afetivo exige esforço muitas vezes não suportado pelo trabalhador. Um sofrimento patogênico surge quando todas as possibilidades de transformação, aperfeiçoamento e gestão da forma de organizar o trabalho já foram tentadas e só restam as pressões

fixas, rígidas repetitivas e frustrantes configurando uma sensação generalizada de incapacidade.

Diante disso, se faz necessário retomar alguns aspectos da relação do professor com o trabalho e a saúde associados às transformações ocorridas na educação por consequência das mudanças culturais, relações essas que direta ou indiretamente colaboram com a baixa autoestima e o mal estar do docente. Christophe Dejours, psiquiatra e psicanalista francês, nos afirma que:

> Quando o rearranjo da organização do trabalho não é mais possível, quando a relação do trabalhador com a organização do trabalho é bloqueada, o sofrimento começa: a energia pulsional que não acha descarga no exercício do trabalho se acumula no aparelho psíquico, ocasionando um sentimento de desprazer e tensão (DEJOURS, 2007).

Por isso é compreensível que a preocupação com as condições do trabalho escolar volte-se também para a saúde dos professores: para que se permita um ótimo desenvolvimento do processo de aprendizagem e melhor qualidade do ensino, é necessário o bem estar integral, físico, psíquico e social de toda a com unidade educativa.

Assim considerando, é preciso iniciar uma chamada para que o debate sério sobre o assunto ganhe volume e todos possam se beneficiar. O Psicologia no Cotidiano tem focado suas ações no atendimento às necessidades humanitárias e entende que o professor, em algum momento da sua historia, teve a responsabilidade sobre si mesmo deslocada para o empregador. No entanto, hoje é imprescindível que ele possa

reassumir essa atenção visto que somente ela pode contribuir para uma melhor qualidade de vida, a qual também retornará sob a forma de benefícios para a educação. Entendemos que tal alerta poderá servir de mitigador das ansiedades e gerar ações na direção da qualidade de vida.

As mudanças ocorridas nos últimos anos nas esferas política, social e econômica vêm transformando profundamente o nosso meio. O cenário atual é de um mundo de natureza acelerada, com o capitalismo mundial integrado, com a produção de novas tecnologias, com mudanças nos conceitos de trabalho e de trabalhador, que causam um impacto em todas as pessoas inseridas nesse contexto. As transformações no mundo do trabalho refletem, sobretudo, na reestruturação e reforma dos sistemas educativos, afetando diretamente o corpo docente, o trabalho que desempenham as relações profissionais e sociais e as interações pessoais que estabelecem.

Essas mudanças são refletidas, principalmente, na prática docente e consequentemente no processo de ensino. Para Esteve (1995), o resultado mais evidente disso é o desajustamento dos professores ao significado e alcance do seu trabalho, produzindo o chamado mal-estar docente, definido como um conjunto de reações causadas pelas mudanças sociais. O impacto das mudanças que vem ocorrendo atingem os professores em diversos âmbitos. Pode-se verificar que o processo de exigências que se fazem aos docentes vem aumentando gradativamente, há uma intensificação das atividades impostas a eles, como, por exemplo, trabalhar com um número excessivo de alunos em sala de aula, ter domínio das novas tecnologias, procurar

manter o equilíbrio psicoafetivo dos discentes e ainda trabalhar em muitas instituições, comprometendo seu rendimento e aumentando o desgaste físico e mental. Além disso, soma-se à sobrecarga do professor, a desvalorização que vem enfrentando no seu ofício (ESTEVE, 1995).

> O quadro da educação no país aponta para um estado já crônico de incapacidade para dar conta do que exige a sociedade contemporânea. Isto se revela não apenas pela insuficiência, como por um processo de precarização da rede pública de ensino [...] surgindo nesse cenário um conjunto de efeitos perversos, como um número importante de professoras/es abandonando a profissão, assim como um conjunto de mal-estares, em muitos casos desestabilizando a economia psicossomática e gerando doenças diversas. (GOMES, 2002, p. 4).

É escassa a literatura sobre condições de trabalho e saúde de docentes, principalmente quando comparada a outras áreas trabalhistas; até pouco tempo, os estudos privilegiavam as relações entre saúde e trabalho, em contextos fabris, onde a relação entre trabalho e saúde é mais direta e os riscos à saúde são mais evidentes (ARAÚJO *et al.*, 2005). Entretanto, os professores tornaram-se um trabalhador intelectual na área de serviços (FERNANDES, 1989; OLIVEIRA, 2006). Segundo Francelino (2003: 136), "a partir da década de 1960, o professor se vê submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois as instituições adquire a nova função de formar trabalhadores. O aluno passa a ser visto como produto e a escolas/faculdade como uma instituição produtora da força de trabalho.".

Ultimamente o trabalho docente tornou-se tema de diversos estudos, com o incentivo de formação de grupos e de redes de pesquisadores organizados para esse fim (GASPARIN *et al*., 2005). A Rede de Estudos Sobre Trabalho Docente [REDESTRADO], criada em 1999, por exemplo, tem como principal objetivo propiciar o intercâmbio entre pesquisadores latino-americanos que se debruçam sobre a temática "trabalho docente". Essas investigações têm revelado processos de adoecimento entre docentes e defendido a necessidade de intervenções nas condições laborais dos professores.

O movimento de globalização e de políticas de ajuste neoliberal, tendo a economia como metodologia principal para a definição das políticas educativas (CORAGGIO, 2000), promoveu mudança no processo de trabalho e de gestão em educação superior (DURHAM e SAMPAIO, 2000), repercutindo nas condições de trabalho, no *status* social do professor e no valor que a sociedade destina à própria educação (ARAÚJO *et al*., 2005).

Segundo Mancebo e colaboradores (2006) "O sentido de todas essas mudanças é claro, de um modo geral, as políticas de educação da quase totalidade dos países estão levando a escola/faculdade a adotar um modelo, também chamado 'anglo-saxônico', que a configura não mais como uma instituição social, em moldes clássicos, mas como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva.".

Enfim, a orientação dominante na política educacional impõe à escola/faculdade constrangimentos que vão desde mecanismos dos mais diferentes tipos, usados para

adequá-la à lógica do mercado. São as leis do mercado tornando-se cada vez mais presentes nas relações das instituições educacionais. Assim, assistimos a um deterioramento das condições de trabalho dos docentes que tem provocado mudanças em sua atuação e função social (RESENDE, 2005).

Nóvoa (1999) e Esteve (1995, 1999) denominam de "mal-estar docente" o fenômeno decorrente dessa mudança na política educacional, o qual se relaciona ao ambiente profissional do professor, estando presentes deficiências nas condições de trabalho, falta de recursos humanos e materiais, violência nas salas de aulas e esgotamento físico. Esse quadro favorece significativo desgaste biopsíquico do educador, produzindo, segundo Rocha e Sarrierra (2006), um deslocamento do perfil das doenças relacionadas ao trabalho, destacando-se na atualidade, doenças como hipertensão arterial, doenças coronarianas, distúrbios mentais, estresse e câncer, dentre outras.

O adoecimento físico e psicológico do professor é uma das consequências de más condições de trabalho mais destacadas na literatura. Entretanto, Araújo e Carvalho (2009, p. 445) afirmam que a saúde do professor ainda não recebe o lugar de destaque que merece nas discussões sobre a educação e a profissão docente. Por ser um profissional que tem a função de cuidar do outro, o professor termina esquecendo-se de si e de sua saúde. "Sintomas de adoecimento são negados ou minimizados; apenas quando um problema atinge um patamar de severidade elevada é que se atenta para a sua existência". Em decorrência disso, o adoecimento do professor ao invés de ser analisado como

algo diretamente relacionado com sua profissão, é distanciado da realidade do trabalho e considerado como um problema de cunho individual seja por uma inadequação do professor ou uma dificuldade puramente pessoal.

Essa realidade mostra como o ambiente de trabalho do professor pode desencadear problemas de saúde física e mental. Em 1981, o relatório da Organização Internacional do Trabalho aponta a profissão docente como uma das categorias profissionais com grande risco de esgotamento psíquico. (BASTOS; MAFRA, 2010).

Dentre as situações de saúde mental, ainda são vistos problemas de concentração e esquecimento, mau humor, tensão, nervosismo, dificuldades de relacionamento interpessoal no trabalho com tendência ao isolamento. Além dos fatores físicos como cansaço extremo, cefaleias, alterações do sono, surgimento de hematomas pelo corpo e fadiga constante. Em decorrência de todos esses problemas, muitas professoras relataram necessitar de consultas psicológicas e/ou psiquiátricas, bem como a utilização de medicações antidepressivas e ansiolíticas. Uma situação de adoecimento físico e mental muito comum entre professores é denominada de síndrome de *burnout*. Esse termo é considerado uma doença relacionada ao ambiente de trabalho e resulta de um esgotamento físico e psicológico do trabalhador. Segundo Bastos e Mafra (2010, p.04), "o termo 'Burnout' foi usado para descrever e explicar que, de alguma forma, uma quantia finita de energia estava sendo consumida, traduzida no fenômeno de frustração do professor". Essas frustrações estão relacionadas ao ambiente de trabalho, às relações que se estabelecem nesse espaço e às

condições de trabalho às quais estão submetidos esses docentes. Com isso, verifica-se uma associação direta entre as condições de trabalho do professor e as questões de saúde física e psíquica.

3.1 A formação da mente

Nos últimos mil anos, a humanidade apresentou mais evoluções do que se comparada a outros períodos históricos maiores. A cada dia que passa, novas descobertas fazem com que o ser humano explore ainda mais os limites da mente, da inteligência e da atenção. Entretanto, o que talvez não tenhamos percebido, é que os limites impostos pela mente humana podem ser uma espécie de mecanismo de defesa para o nosso organismo.

Assim, estimular continuamente o cérebro até um ponto acima do esperado pode fazer com que, em algum momento, a humanidade encontre um limite fatal. Se seguíssemos uma escala progressiva contínua, em tese já deveríamos estar mais avançados em muitos outros campos do conhecimento e no desenvolvimento de nossas habilidades. Contudo, é possível que talvez nunca cheguemos a atingir a capacidade plena da nossa mente justamente porque isso seria prejudicial ao nosso sistema nervoso. (KOLB; WHISHAW, 1986).

A mente humana é responsável pela construção do pensamento, revelando o processo cognitivo do ser humano. A mente humana são os mecanismos executados pelas pessoas para identificar, armazenar e associar informações, imaginar, e gerar o pensamento que poderá exercer uma

conexão com o cérebro, desenvolvendo-o e realizando atitudes. Considerando que os pensamentos e as escolhas das pessoas, por definição, desempenham o papel mais poderoso na formação da nossa sociedade. Estudar a mente humana parece indispensável à sociedade (PEREIRA, 2003).

O caráter mediado da mente humana se deve a que o indivíduo se relaciona com as coisas e fenômenos externos, não de forma direta e imediata, mas indiretamente, com os sinais e signos que os representam. É evidente que as ações do homem sobre as coisas são diretas - ele é apenas um entre os vários seres ou forças materiais que participam de sua atividade - mas suas ações materiais são precedidas por ações mentais (representações simbólicas, projetos, programas). A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. O homem é um ser consciente, ou seja, ele toma consciência de si e destaca-se de sua própria atividade, atividade que é o processo de transformação recíproca entre o sujeito e o objeto, em que o objeto vira sua forma subjetiva (imagem mental) e a atividade do sujeito transforma-se em seus resultados objetivos (produtos) (MACHADO, 2006).

Certamente a mente humana depende em grande parte da memória. Nossa mente possui um mecanismo de escolher para nos proporcionar possíveis soluções. A personalidade não é algo que se obtém como um diploma em uma certa idade: podemos mudá-la ao longo da vida, como produto das memórias deixadas pelas experiências. As mudanças de personalidade pelo conjunto de experiências que temos são muitas vezes inconscientes e até involuntárias; outras vezes são conscientes e produto de nosso julgamento

sobre o que é que mais nos convém na sociedade em que vivemos, e de nossa análise cuidadosa das características dessa sociedade (RIBAS, 2007).

A mente humana abrange, porém, muito mais do que a memória. Nas funções mentais participam a percepção, o nível de alerta, a seleção do que queremos perceber, recordar ou aprender, a decisão sobre o que queremos fazer ou deixar de fazer, a vontade, a compreensão, os sentimentos, as emoções, os estados de ânimo e tudo aquilo que é englobado sob os conceitos de inteligência e consciência. Todas estas variáveis são fortemente influenciadas pelas memórias e vice-versa; mas são entidades separadas da mesma e com mecanismos próprios. Em termos de áreas cerebrais há alguma especialização, mas também muitas superposições. O hipocampo, estrutura do lobo temporal, e o córtex subjacente (entorrinal) estão fortemente vinculados com a formação e a evocação de memórias. Mas também registram os níveis de alerta e as emoções, que regulam sua função mnemônica (HEIMER, 1995).

A amígdala modula e regula o desempenho hipocampal nas memórias aversivas ou muito alertantes; mas, além disso, ambas as estruturas, amígdala e hipocampo, regulam a secreção de hormônios hipofisários, que por sua vez também regulam a secreção hormonal das glândulas suprarrenais, tireoide, e sexuais. Como resultado do registro de variáveis internas ou externas que aumentam ou diminuem os níveis de alerta e atenção e causam ou não ansiedade ou estresse, ocorrem mudanças somáticas (no corpo) que nem sempre se relacionam com a memória: hiperventilação, taquicardia, aumento da pressão arterial, dos

movimentos e secreções do tubo gastrointestinal, secreção de bílis, etc. É claro que todos estes fenômenos por sua vez afetam a curto e a longo prazo a atividade nervosa e, dentro dela, as funções mentais, inclusive as referentes à memória. Há uma relação mente/corpo que é à base da atividade cotidiana de ambos, e também da patologia chamada psicossomática; que não só existe, como também é uma das bases da Psiquiatria e da Medicina modernas. O estresse repetido pode alterar alguns dos parâmetros fisiológicos mencionados (pressão arterial, frequência cardíaca, secreção gástrica) de forma permanente. (KIM et al, 2001).

Assim, a mente humana abrange muitos aspectos e não é possível estudá-la nem entendê-la, ainda que num nível elementar, sem levar em consideração todos esses aspectos. A mente influi sobre o corpo, o corpo influi sobre a mente, e nem um nem outro tem a ver com a alma ou o espírito. Sabemos muitas coisas novas e importantes sobre alguns aspectos da mente humana e sua patologia, principalmente sobre a percepção e a memória. Também sabemos como tratar essa patologia muito melhor do que dez ou cinquenta anos atrás. Mas ainda há muito mais por aprender. A mente é, hoje, até fácil de descrever em seus aspectos mais gerais, mas a função mental em cada circunstância específica de nossas vidas continua sendo um mistério. Como prever, frente a uma determinada circunstância, se haverá algum cruzamento remoto de informações que nos fará reagir de alguma maneira? Somos surpreendentes, e nisso radica nossa variedade como indivíduos, e também algumas das nossas semelhanças (COSTA et al, 2006).

3.2 Constatações dos problemas mentais do professor

Transtornos mentais representam 13% da carga de doença no mundo. Apesar destas constatações, a lacuna entre a oferta e a procura de cuidados de saúde mental é grande, com estimativas de até 70% para transtornos de humor. Um dos fatores principais que contribuem para esta situação é o subdiagnóstico de transtornos mentais. Vinte e cinco a 50% dos pacientes que procuram atendimento médico em centros de atendimento primário têm pelo menos um transtorno psiquiátrico. Existe uma alta correlação entre o número de sintomas físicos relatados e a presença de depressão.

Além disso, pacientes com sintomas residuais após o tratamento físico e emocional para a depressão parecem estar em maior risco de recaída, comparados com aqueles sem sintomas residuais. Pacientes com comorbidade somática, mas sem comorbidades psiquiátricas diminuíram significativamente a probabilidade de receber um diagnóstico de depressão. Pacientes sem comorbidades somáticas crônicos, menos instruídos, com depressão menos grave e menos contato com os médicos têm uma probabilidade significativamente maior de não serem diagnosticados como deprimidos (ÜSTÜN, 1999).

As indica que os efeitos das comorbidades psiquiátricas e outros fatores no subdiagnóstico da depressão diferem entre os pacientes deprimidos com e sem comorbidades somáticas crônicas. Entre as estratégias públicas para melhorar a saúde da comunidade, uma é o Programa Saúde da Família (PSF), cujo objetivo é desenvolver a prevenção e promoção da saúde na

comunidade, através de uma ação assertiva com a população, que enfatiza o papel dos cuidados primários de saúde como uma alternativa a uma estratégia que se concentra exclusivamente sobre a doença. Entretanto, a pesquisa analisando as questões relacionadas à saúde mental dos professores. Dada a importância dos dados para avaliar a saúde mental dos professores atendida na atenção básica para desenvolver estratégias que melhorem o seu dia a dia e desenvolvimento profissional. (BARONI, FONTANA, 2009).

Uma importante fonte de confusão nos diagnósticos médicos tem sido a de assumir relações de causa e efeito quando existem professores que apresentam condições paralelas. Esse problema é particularmente perturbador nas situações em que o professor apresenta problemas psicossociais que poderiam estar subordinados a uma doença crônica, mas têm sido assumidos como primários e causativos. A vulnerabilidade em um ou mais sistemas orgânicos e a exposição a membros da família com problemas de somatização desempenham um papel importante no desenvolvimento de sintomas específicos, e a dicotomia "funcional" versus "orgânico" é um empecilho ao bom tratamento. Os médicos devem suspeitar de distúrbios psiquiátricos em inúmeras condições. Por exemplo, professores que se queixam de palpitações tiveram diagnósticos psiquiátricos na vida, incluindo ansiedade generalizada, depressão, pânico e distúrbios de somatização (ÜSTÜN, 1999).

Esses problemas mentais apresentados pelos professores mostram que outros fatores como: Falta de

escolaridade, baixa renda e exclusão social afetam a saúde mental. A constatação é que as más condições socioeconômicas são fatores determinantes para o desenvolvimento de transtornos mentais em professores. É visto também que o estresse, a ansiedade e a depressão, se não tratados, correm o risco de evoluir para doenças psiquiátricas mais graves. O número de casos de transtornos mentais na área da educação foi maior que a média esperada. "O combate ao problema deve ser intersetorial, pois envolve além do profissional da educação, profissionais de outras áreas". De acordo com o levantamento da USP, 24,1% dos professores já apresentavam algum quadro compatível com transtorno mental. Segundo esse levantamento, as professoras (mulher) são as principais vítimas. Representam 28% dos casos contra 21% das constatações em professores (homem) (GREDEN, 2003).

Os especialistas em saúde mental não se surpreendem com o resultado e acrescentam que nos professores, principalmente de famílias de baixa renda, os problemas se acentuam. Além da falta de acesso aos bens de consumo, sofrem com transformação humor, sexualidade e cobrança social. Geralmente, os sinais de que algo não vai bem começam quando o desempenho no trabalho cai, há perda da noção da realidade e alucinações. Nesse caso, se houver demora no tratamento, os transtornos mentais podem gerar psicoses com o tempo. A Falta de motivação para o trabalho, baixa realização profissional e exaustão emocional constituem transtornos mentais que cada vez atinge professores. Os professores que sofrem graus mais avançados de transtornos mentais são necessários o

afastamento da sala de aula e a readaptação em outros setores. (ARAÚJO et al., 2003).

Ficando assim bem claro que o professor independente do nível de atuação que se encontre, está desenvolvendo sérios problemas mentias que cada vez mais estão fazendo com que se afastem do seu trabalho sem perspectiva de volta.

O excesso de trabalho de trabalho do professor vem provocando uma grave crise, várias são as supostas causas que provocam essa crise, muitos acreditam que a baixa qualidade do ensino está ligada à deficiência do professor. Frequentemente são divulgadas pesquisas de diferentes órgãos que emitem informações acerca da atuação do professor, além disso, inúmeros informes, artigos, reportagens afirmam que a maioria dos professores não desempenha de forma eficiente o seu trabalho. No entanto, não se verificam os fatores que afetam a qualidade do trabalho do professor. Esse profissional, em geral, vive cansado diante de tantas atividades que a função requer; o excesso de tarefas ligadas à função de professor causa um esgotamento físico e intelectual. Comportamento resultante do sistema de ensino extremamente burocrático. O importante é verificar o que causou essa transformação. O professor é cercado de um arsenal de burocracias, como: diários, planos de aula, fichas avaliativas, formulários, entre outros. Incluindo ainda a imensa quantidade de trabalho que o professor leva para casa, tais como: plano de aula, elaboração de atividades, provas, trabalhos, correções, testes, projetos etc. Esses não são os únicos agravantes, o professor tem que enfrentar o problema da indisciplina difundida na

maioria das instituições, como excesso de conversa, bagunça, uso indevido de aparelhos eletrônicos que invadiram as instituições, isso, aliado ao baixo salário, praticado na maioria das vezes. A defasagem salarial não supre todo o trabalho realizado fora da escola/faculdade, nos finais de semana e feriados. (ENGRÁCIA, et al., 2006).

Somado a tudo o que foi citado acima, o professor ainda se submete aos vários tipos de violências ocorridas na sala de aula, dentre as principais estão: violência verbal ou assédio moral (palavras ofensivas direcionadas ao professor no momento do intervalo), violência moral (diferenciações entre níveis de ensino e professores). Além de pressões exercidas por parte da coordenação por melhorias de notas, perseguições, fiscalização semelhante à vigilância nas salas. Enfim, esses são alguns dos motivos que levam o professor a entrar em tal condição. O conjunto de situações apresentadas exerce grande influência na qualidade de vida e no trabalho do docente. Comumente, milhares de professores entram em depressão ou sofrem de doenças ligadas ao estresse. Em suma, a deficiência do professor existe, porém é preciso verificar o que provoca as limitações profissionais dos mesmos (GASPARINI et al, 2005.).

A precarização do ambiente e das relações de trabalho, suas consequências para a saúde mental e física dos docentes e os reflexos na qualidade do ensino, e são vistas a todo o momento nas instituições de ensino.

Para entendermos os processos de organização do trabalho docente, partimos da definição de trabalho por Marx, que é:

> [...] Um processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, afim de aproximar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2002, p. 211).

Marx caracterizou o trabalho na sociedade capitalista, em compara com o trabalho e geral, como alienado. Para ele, esta alienação estava na relação entre o trabalhador e o produto e os meios de seu trabalho. A alienação entre o produto do trabalho tem duplo sentido: em primeiro lugar, este produto não pertence ao trabalhador, mas uma pessoa alheia, ao capitalista que comprou sua força de trabalho, sua capacidade de produzir um tempo determinado; em segundo lugar, o trabalho já não determina qual será o produto de seu trabalho, mas este é decidido pelo capitalista ou seu representante (ENGUITA, 1989). Os humanos instituem formas de relacionamentos quando trabalham e, nesse movimento, transformam a si mesmo e criam mundos. Quando se trata do produto do seu trabalho, no caso de ensino e aprendizagem, é determinado muitas vezes por outros. O professor muitas vezes é submetido, a uma ou a várias vontades alheias – as autoridades das unidades administrativas educacionais, as autoridades políticas, fabricantes de livros didáticos e outros materiais ensino.

As atuais tensões vividas pelo professor no seu ambiente de trabalho: a busca da autonomia e qualidade do trabalho, acompanhada de restrições impostas pelas políticas educacionais, e as relações de poder que fazem a tecitura do cotidiano. No Brasil, na literatura científica sobre a organização do docente, suas reais condições de trabalho é ainda restrita. No entanto, a partir da década de 90, houve um aumento no número de estudos relacionados a esse grupo ocupacional. Estes estudos exploram especialmente os efeitos do trabalho sobre a saúde mental, como estresse e a Síndrome de Burnout (CODO, VASQUES, 2000). Avaliar a organização do trabalho docente e suas condições de trabalho é relevante por que, primeiro há um número expressivo e crescente de profissionais desta categoria e segundo, porque há poucos estudos realizados nessa área, tanto no setor público quanto privado onde a organização do trabalho docente é diferente em ambos. A desvalorização profissional, baixa autoestima e ausência de resultados percebidos no trabalho docente são fatores importantes a serem investigados no âmbito do profissional em educação. Além disso, existem queixas muito frequentes relacionadas à saúde dos docentes como distúrbios psíquicos, associada ao trabalho repetitivo, insatisfação no desempenho das atividades, ambiente intranquilo e estressante, desgaste na relação professor-aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho e à pressão da direção. Os professores nas escola/faculdade inventam, a todo instante, estratégias e saídas para driblar suas dificuldades cotidianas deficitárias de trabalho.

A categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos

nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto às condições em que as atividades são realizadas no ambiente acadêmico. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola/faculdade para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia (OLIVEIRA, 2006). Os professores são extremamente demandados no seu trabalho e com frequência se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da instituição a qual pertence (OLIVEIRA, 2006).

Segundo Lüdke e Boing (2007, p. 1.188), "as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais". À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escola/faculdade devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais carente o contexto no qual a escola/faculdade está inserida, mais demandas chegam até elas e, consequentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola/faculdade no grau de diversidade que

apresentam e na urgência que reclamam. No cenário de reformas educacionais, as transformações socioeconômicas interferem na escola/faculdade e estimulam o desenvolvimento de estratégias específicas de gestão do trabalho. As transformações organizacionais expressam-se, como lembram Terssac e Lompré (1996), em um conjunto de regulamentos e incitações, de dispositivos explícitos e obrigações implícitas, os quais se imbricam mais ou menos harmoniosamente com as regras em vigor.

Os modos de gestão da carreira centrados no indivíduo convivem com o estímulo ao trabalho coletivo, à cooperação, à descentralização e autonomia local. Os exemplos referidos a seguir permitem evidenciar outras contradições entre o nível de centralização que as políticas educacionais apresentam, sobretudo no que se refere a sua formulação e regulação, ainda que exercidas pelo monitoramento a distância, e o reforço dos níveis de controle dos sujeitos nas escolas/faculdades. Contradições desse tipo são reguladas, por vezes, pelo trabalhador, em situação de urgência, incidindo sobre o modo operatório e degradando as condições de trabalho. Com base nos conhecimentos em ergonomia, sabe-se que, no curso da ação, o trabalhador decide sobre o modo operatório, a depender dos objetivos gerais da tarefa e daqueles objetivos que ele elabora para adaptar as suas operações ao quadro temporal e aos imprevistos que surgem derivados da variabilidade do objeto e dos processos (THEUREAU, 1990).

Em situação de urgência (evento inesperado ou quando as tarefas se sobrepõem), o modo operatório possível é aquele mais rápido. Ora, trabalhar sob pressão temporal

pode desfavorecer o desenvolvimento de estratégias de autoproteção à saúde, como buscar a postura mais confortável, permanecer sentado com o dorso apoiado, evitar abuso vocal. É possível também que o modo operatório mais rápido implique abandonar investimentos em direção à maior aproximação do aluno e das suas necessidades, denotando perda da qualidade e sensação de trabalho inacabado ou objetivo não alcançado. As propostas pedagógicas de orientação humanistas têm como premissa acolher o aluno, respeitando a sua singularidade e reconhecendo as suas necessidades e particularidades. Dito de outro modo, a despeito de os critérios de formação de turmas basearem-se em aspectos homogêneos, tais como o grau de proficiência dos alunos, a semelhança quanto à faixa etária e quanto ao fato de frequentar a mesma classe não remete o professor a esperar semelhanças entre os alunos no tocante ao estágio do desenvolvimento cognitivo-emocional. Mas, se as estratégias pedagógicas tomam cada vez mais por base a singularidade do aluno, pelo menos em tese, não seriam esperadas condições – aulas compartilhadas e turmas flexíveis.

Como elucidado por Gatti et al. (1994), o docente está envolvido em uma teia de relações com outras pessoas, alunos, colegas, funcionários, etc. Assumir e responsabilizar-se pelos casos enumerados transforma a atividade docente. A carga de trabalho é redobrada, tendo em vista a pressão temporal, pois são necessários investimentos não apenas para desenvolver planos de aula, mas também para elaborar ou garantir a interface com a comunidade ou os demais órgãos do sistema educacional. Professores sugerem

que certos procedimentos em sala de aula sejam destinados a psicólogos ou a assistentes sociais, argumentando a dificuldade de um único protagonista estar preparado para todas as abordagens (ASSUNÇÃO, 2005). Em termos quantitativos, contrariamente às expectativas de expansão dos cargos, assiste-se a uma compressão do efetivo e, em consequência, ao aumento do volume de tarefas para os trabalhadores presentes nas escolas/faculdades.

Nota-se o seguinte paradoxo: a ampliação das funções da escola/faculdade, comentada anteriormente, dá-se em um regime de redução do número de efetivos. Apesar do volume e da heterogeneidade das demandas que alunos e comunidades aportam à escola/faculdade. Por um lado, a intensa informatização acarretou uma redução de postos de trabalho no setor administrativo (tesouraria, cobrança, departamento pessoal, etc.). Por outro lado, a informática educativa gerou novos postos de trabalho apesar de restringir o acesso às novas ferramentas apenas aos grupos especializados em ambientes informatizados (LÜDKE; BOING, 2004).

Contudo, a desproporção entre o número de alunos e o espaço físico gera perturbações na condução da atividade pedagógica. As ausências dos professores que foram convocados para tarefas outras na estrutura institucional, ou afastados por doença, provocam reordenamento do trabalho. Os professores convivem com a fragilidade da relação de seus alunos com o processo de aprendizagem, pois a abertura de tantas escolas/faculdades trouxe problemas inusitados.

As restrições de acesso do universo familiar à cultura educacional e o consumo de produtos culturais de massa sob

o signo da imagem e do som estão na base dos comportamentos alheios aos objetivos pedagógicos. Superar essa realidade é crucial para a motivação do aluno, que precisa ser convencido da importância do seu esforço para vencer as dificuldades e abrir-se para a dedicação (BARRÈRE, 2002). Gollac e Volkoff (2001) situam o fenômeno da intensidade do trabalho em uma abordagem global das relações de trabalho e de relações sociais, de dominação e de contra poderes.

Nesta direção, o modelo de gestão do trabalho pode criar bloqueios ou facilitadores de estratégias de regulação da carga de trabalho. Resumindo, a gestão atua sobre os recursos humanos, gerando mais tarefas e exigindo um perfil flexível em detrimento de adequações ou de medidas facilitadoras como recursos materiais (microfones, salas de vídeo, ambiente multimeios), dimensionamentos qualitativo (habilidades e formação dos membros da equipe) e quantitativo do efetivo, projeto da sala de aula etc.

Os indicadores de saúde expressam o processo de intensificação de trabalho Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente. De modo geral, para responder às múltiplas demandas, os trabalhadores elaboram estratégias operatórias que resultam em hipersolicitação do corpo, bastante exposta nos estudos que buscam compreender prevalência elevada de disfonia no

grupo de docentes (VIANELLO; ASSUNÇÃO; GAMA, 2008).

Os professores são considerados os profissionais com mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais e apresentam maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparados com os outros profissionais. As estratégias de aceleração, entre elas a hipersolicitação vocal, mobilizadas para realizar a atividade podem alterar o estado geral dos sujeitos. Cronicamente cansados, o padrão e a qualidade do sono e a disposição para o desfrute do lazer e a prática de hábitos saudáveis encontram-se fragilizados. Com isso, o professor decodifica, lê, compreende e explica textos, situações, intenções e sentimentos.

Na abordagem dos efeitos sobre a saúde, Cot. (2006) expõe a distinção entre a atividade realizada e a atividade real, sendo está relacionada àquilo que não pôde ser feito, mas que não se pode abolir da perspectiva do sujeito, daí os professores lamentam a ausência de um cenário adequado para desenvolver as suas atividades didáticas. A atividade impedida ou contrariada também requer esforços internos ao indivíduo e pode gerar riscos de adoecimento. O aparente desligamento seria uma manifestação de sofrimento diante de uma situação que requereu à exaustão a sua energia? O sofrimento diz respeito ao espaço de liberdade que pode existir entre o ser humano e a organização do trabalho. Nesse espaço, são possíveis a negociação e as invenções do trabalhador sobre a organização do trabalho na tentativa de adaptá-lo às suas necessidades. Quando são estreitas as margens para a adaptação desejada, é possível a eclosão de um sofrimento mental, tornando o indivíduo fragilizado e

mais susceptível ao adoecimento.

O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento. Pode-se supor, ainda, que a hipersolicitação em regime de urgência o teria levado a ultrapassar ou a deixar de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o aos riscos de adoecimento (KAGAN, 1989).

3.3 Principais causas que levam a distúrbios mentais no professor

O trabalho na vida dos indivíduos possui vários significados; se por um lado faz o ser humano sentir-se feliz, realizado por outro também pode se transformar em um elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde. Estudos realizados em todo o mundo apontam que os educadores correm o risco de sofrerem esgotamento físico e mental, levando-se em consideração as dificuldades materiais e psicológicas associadas ao exercício da docência. No ambiente de trabalho os processos de desgaste do corpo são determinados quase sempre pelo tipo de trabalho e pela forma como o mesmo está organizado (DELCOR et al., 2004).

A educação é uma área que possui características particulares geradoras de stress e de alterações do comportamento dos que nele trabalham devido à tensão do próprio ambiente escolar, e às relações que se operam nele, dentre elas as relações competitivas, relações de poder, relação com a comunidade e relação com conhecimento. Segundo Amorim et al. (2006), os professores representam cerca de dois milhões de trabalhadores no Brasil, sendo uma

categoria predominantemente feminina na educação básica, devido a fatores históricos e que atualmente tem sido acometida por patologias que tem afetado a qualidade de seu trabalho e consequentemente sua qualidade de vida.

Segundo dados da APEOESP (2006), no Brasil observam-se um grande número de professores readaptados (afastados temporária ou permanentemente para as atividades administrativas), sendo afetados por uma ou algumas doenças da área da psiquiatria, neurologia, otorrinolaringologia, reumatologia ou mesmo professores que se mantém em sucessivas licenças de saúde por razões diversas. Estes afastamentos dos docentes de suas atividades podem ser associados às condições das quais se submetem (muito tempo em pé, ou em assentos nada ergonômicos, número de alunos excessivos em sala, jornada de trabalho excessiva, baixos salários dentre outros). A sobrecarga de horas extraordinárias e pouco remuneradas tem efeitos particularmente nocivos sobre as condições de trabalho e de saúde dos educadores, uma vez que torna mais acentuadas as condições já estressantes do trabalho realizado em condições satisfatórias normais. Estes trabalhos excessivos, que representam uma sobrecarga de trabalho inclusive nas férias, finais de semana, retiram do professor a oportunidade de estarem com seus familiares, amigos ou mesmo realizar outros tipos de atividades físicas, culturais e sociais, comprometendo então sua qualidade de vida.

O professor é um elemento de fundamental importância para o bom funcionamento acadêmico, para tanto se torna necessário que o mesmo esteja com sua saúde em perfeitas condições para que possa contribuir no processo

de ensino-aprendizagem, e também possa colaborar no processo de construção de uma melhor qualidade de vida para si e as pessoas com as quais o mesmo se relaciona. O cotidiano do professor e as condições de trabalho a ele fornecidas têm sido citados como grandes causadores de afastamento dos mesmos da sala de aula. Os afastamentos por problemas psicológicos tem sido os maiores causadores de solicitações de licenças médicas pelos professores. O ritmo intenso de trabalho, suas longas jornadas de trabalho, a tensão do ambiente acadêmico, o acúmulo de atividades do professor bem como a indisciplina dos alunos e sua dificuldade de aprendizagem, tem sido apontados como uma das fontes geradoras de doenças para os docentes. (CODO; VASQUES, 2000).

A assistência à saúde dos professores não deveria estar relacionada apenas aos exames admissionais, mudanças de cargos ou mesmo rescisórios ou quando o docente é obrigado a afastar-se de suas atividades por doenças adquiridas em seu ambiente de trabalho ou não ou mesmo por falta de um trabalho preventivo com os mesmos. Seria interessante que fossem desenvolvidas ações educativas visando sempre a promoção da saúde e prevenção de doenças, iniciando no processo de formação dos professores e durante todo o processo de trabalho nas reais condições em que é realizado. Para isso, os servidores de saúde por meio das políticas vigentes, devem redimensionar e reestruturar a atenção à saúde do professor, visando interpretar mais precocemente os possíveis sinais de adoecimento dos professores, sendo necessário também traçar linhas de ações que consolidem uma política de valorização do trabalhador,

em educação, afim de que se possa minimizar estes afastamentos do trabalho (DELCOR et al, 2004).

Os transtornos mentais respondem pela terceira causa de afastamento do trabalho no Brasil, de acordo com levantamentos realizados pela Previdência Social de 2008 para cá. Essas doenças perdem apenas para as do sistema osteomuscular, caso da LER (Lesão por Esforço Repetitivo), e as lesões traumáticas. Muitas vezes as patologias psiquiátricas se desenvolvem a partir do que se chama de estresse ocupacional. Ele é ocasionado por vários fatores como, ter de cumprir metas abusivas, por exemplo. Há muita cobrança, muita competitividade nos ambientes corporativos, e a pressão que se forma leva às alterações. (ASSUNÇÃO, 2003).

As principais causas: Distúrbio de conversão - A "conversão" (antes denominada "conversão histérica") do conflito psíquico em sintomas físicos em partes do corpo enervadas pelo sistema sensório-motor (p.ex.: paralisia, afonia) é um distúrbio mais comum nos indivíduos das classes socioeconômicas mais baixas e em certas culturas. Os mecanismos de defesa utilizados nessa condição são a repressão (um bloqueio da consciência) e o isolamento (o afeto é separado da ideia). A manifestação somática que toma o lugar da ansiedade é tipicamente a paralisia e, em alguns casos, a disfunção orgânica pode ter significado simbólico (p.ex.: paralisia do braço na raiva pronunciada). Convulsões pseudoepilépticas ("histéricas") são geralmente difíceis de diferenciar dos estados de intoxicação ou ataques de pânico.

Retenção da consciência, batidas de braços

aleatórias, com movimentos assíncronos dos lados direito e esquerdo, e resistência a ter nariz e boca apertados durante o ataque, apontam para um acontecimento pseudoepiléptico. A eletroencefalografia, especialmente numa unidade de avaliação de vídeo-EEG, durante o ataque, é o mais útil auxiliar de diagnóstico para excluir os genuínos estados convulsivos. Os níveis de prolactina no soro se elevam de modo abrupto no estado pós-convulsivo somente na verdadeira epilepsia. *La belle indifference* (ausência de afeto) não é uma característica significativa, como se costuma acreditar. Os critérios importantes no diagnóstico incluem um histórico de distúrbio de conversão ou somatização, modelando o sintoma depois que outra pessoa teve apresentação similar, um sério acontecimento emocional precipitante, psicopatologia associada (p. ex.: esquizofrenia, distúrbios de personalidade), uma correlação temporal entre acontecimento precipitante e sintoma, e uma "resolução temporária do problema" através da conversão. É importante identificar os distúrbios físicos com apresentações incomuns (p. ex.: esclerose múltipla) (CHODAKIEWITZ, 1995).

Distúrbio de somatização (síndrome de Briquet, histeria), (síndrome de Briquet, histeria) - Caracteriza-se por múltiplas queixas físicas referentes a vários sistemas orgânicos. Ansiedade, distúrbio de pânico e depressão costumam estar presentes, e a depressão maior é uma consideração importante no diagnóstico diferencial. Há uma relação significativa (20%) com um histórico de pânico-agorafobia-depressão. Geralmente ocorre antes dos 30 anos de idade, sendo dez vezes mais comum nas mulheres.

Policirurgia costuma ser uma característica do histórico.

A preocupação com a terapia médica e cirúrgica toma-se um modo de vida, excluindo a maioria das outras atividades. Os sintomas são um reflexo de técnicas inadaptadas de lidar com as coisas e uma reação do sistema orgânico específico. Em geral, há evidências de sintomas somáticos de longa duração (especialmente dismenorréia, caroço na garganta, vômitos, fôlego curto, queimação nos órgãos sexuais, extremidades doloridas e amnésia), com um histórico de similar envolvimento de sistema orgânico em outros membros da família. Fortes pistas para o problema são: múltiplos sintomas em constante mutação e quando mais de três médicos se vêem incapazes de formar um diagnóstico (EISENDRATH, 1995).

Distúrbio de dor associada a fatores psicológicos (antes denominado "distúrbio somatoforme de dor") - Inclui um longo histórico de queixas de dor grave, não condizentes com os sinais anatômicos e clínicos. Esse diagnóstico não deve ser excludente e só deveria ser feito depois que uma avaliação extensa tiver estabelecido uma clara correlação entre fatores psicogênicos e exacerbações e remissões das queixas (ROSENBERG et al., 1997).

Hipocondria - Hipocondria é o medo de doenças e a preocupação com o corpo, com amplificação perceptiva e resposta aumentada. Um processo de aprendizagem social costuma estar envolvido, muitas vezes usando como "modelo" um membro da família e talvez fazendo parte da causação psicodinâmica subjacente. É comum nos distúrbios de pânico (TAYLOR, ROWBOTHAM, 1996).

Distúrbios factícios: Esses distúrbios, nos quais a

produção de sintomas é intencional, não são condições somatoformes na medida em que os sintomas são produzidos conscientemente, em contraste com o processo inconsciente das condições acima. Eles se caracterizam por sintomas auto-induzidos ou falsas constatações físicas e laboratoriais, com a finalidade de iludir médicos ou pessoal hospitalar. Os subterfúgios podem envolver automutilação, febre, hemorragia, hipoglicemia, convulsões e um número quase infinito de manifestações — em geral apresentadas de forma exagerada e dramática (síndrome de Munchausen). "Munchausen por procuração" é o termo usado quando os pais criam uma doença na criança para que o adulto (geralmente a mãe) possa manter um relacionamento com os médicos. A duplicidade pode ser simples ou extremamente complexa e difícil de reconhecer. Os pacientes, de algum modo, se mantêm em contato com as profissões da área de saúde; costumam ser migratórios; e parecem não ter outras motivações externas além daquela de conseguir o papel de paciente (WALLING MK et al., l994).

Ainda temos os casos mais comuns e conhecidos como:

- Excesso de trabalho.
- Psicossomáticos - fadiga crônica, dor de cabeça, distúrbios do sono, úlceras e problemas gástricos, dores musculares, perda de peso.
- Sobre-esforço (que leva a estados de ansiedade e fadiga).
- Comportamentais - falta ao trabalho, vícios (fumo, álcool, drogas, café).
- Desmoralização e perda de ilusão.

- Emocionais - irritabilidade, falta de concentração, distanciamento afetivo, disfonia.
- Perda de vocação.
- Relativos ao trabalho - menor capacidade, ações hostis, conflitos.
- Mau comportamento do aluno.
- Relações debilitadas com os colegas, diretores e alunos.
- Pressão temporal.
- Perda do reconhecimento da profissão.
- Carga de trabalho extensiva.

3.4 A necessidade do Psicólogo para o professor

A Psicologia Escolar/Educacional é a especialidade da psicologia que trabalha com pessoas sobre questões que ocorrem nas instituições de ensino. Segundo Cassins et al. (2007, p. 21) "Hoje, o objetivo da psicologia Escolar/Educacional é ser um esteio para o desenvolvimento global do estudante. Através de ações com diretores, professores, orientadores, pais e os próprios alunos, o trabalho se dirige à prevenção".

No ambiente educacional hoje, a participação do psicólogo junto ao corpo docente é desenvolver pensamentos de novas alternativas e soluções, para os conflitos que o professor poderá ter em seu trabalho educacional. A melhoria da educação brasileira depende da melhoria da qualidade do trabalho do professor, tendo o psicólogo escolar/educacional como um ator que valoriza e incentivar a busca constante de um conhecimento através de uma

formação continuada.

O psicólogo pode contribuir para desvendar ao professor além de gostar do que faz ele deve buscar cada vez mais conhecimento e aperfeiçoar suas habilidades educacionais, tendo sempre em mente seu papel social, e qual sua contribuição no dia a dia do educando.

Dentro do contexto educacional contemporâneo, a formação continuada é saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, por isso o profissional consciente deve saber que sua formação não termina na escola/faculdade (HYPOLITTO, 2004, p.01).

Segundo Romanowski, (2010, p.131) "o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional". É incontestável a transformação da educação com professores qualificados, pois a qualificação abre possibilidade de ver as situações, as pessoas, até as dificuldades de forma ampla e clara, promove uma atuação crítica e consciente. O conhecimento para o docente é inacabado e o mobiliza a buscar e criar espaços educacionais que supre a necessidade de renovar e ampliar conhecimento.

A formação acadêmica gera pensamento crítico, e um conhecimento didático e cientifico sobre a profissão, cursos propostos pela secretaria de educação direcionada a mudar a práxis docente, a escola/faculdade contrata palestrantes para formar conhecimentos dos professores em serviço, podendo também obter formação contínua à distância como por internet, vídeos, televisão e outros.

Portanto, os programas de formação precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão, podem ser realizados na

modalidade presencial e a distância (ROMANOWSKI, 2010, p.131).

Uma prática reflexiva pode ser orientada por psicólogo, desenvolvendo no docente uma reflexão na ação "refletir sobre a ação é tomar a própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que o outro teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la" (PERRENOUD, 2002, p.31).

É parte inevitável do trabalho do professor, produzir um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação, pois constantemente tem que tomar atitudes imediatas. Identificando qual postura ou atitude tomar o professor passa aplicar e transforma em uma nova ação a reflexão (BRASIL, 2002).

O fato de refletir sobre a ação pode levar o professor a ter que retificar um erro, que pode ser interpretado de forma não compreensiva por parte dos colegas de profissão, seus alunos podendo gerar sentimento de frustração, culpa, angústia, falta de confiança. O psicólogo como um agente de mudanças dentro da escola/faculdade promove espaço de escuta, para reflexão e de construção de conhecimento. "A reflexão sobre essas questões pode ser realizada por meio de um diálogo com um supervisor, o qual ajuda a permanecer lúcido sem se desvalorizar" (PERRENOUD, 2002, p. 60).

Para Machado e Souza (1997, pág. 81) "é preciso destacar que entendemos a instituição como rede de relações, mutuamente determinantes dos movimentos que ocorrem no interior da mesma." A Instituição escolar como um espaço

aberto ao professor para que junto ao corpo acadêmico desenvolva novos saberes, o psicólogo colabora com um escuta diferencial provocando novos pensamentos críticos na pratica docente, no sistema educacional, a escola/faculdade se torna um lugar da escuta. Ainda conforme Machado e Souza (1997, pág. 82) "o que se busca é o estabelecimento de relações, de encontros e trocas onde os sujeitos envolvidos escutem-se, onde, naquilo que é dito, algo de novo possa ser encontrado ou algum fato ressignificado".

O psicólogo tem o dever de orientar, intervir e acompanhar as dificuldades individuais e/ou de grupo que ocorre na pratica docente. Segundo Libâneo et al. (2007, p. 37) "o professor já não é considerado apenas como o profissional que atua em uma sala de aula, mas também membro de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades educacionais". O trabalho em equipe com docentes participantes ativos, cooperativo e reflexivo na equipe, discutindo no grupo suas concepções, práticas, experiências e participantes com objetivo de buscar soluções para situações-problema comuns do ambiente escolar pode representar uma alternativa de valorização profissional.

"A atuação do psicólogo tem um caráter essencialmente social, articulando a outros fazeres da instituição (dos especialistas, dos professores, da administração, da família etc.) e do contexto extraescolar (pesquisadores, políticos, profissionais de diferentes áreas)" (WECHSLER, 2008, p.150), assim o psicólogo previne o fracasso da aprendizagem olhando a escola/faculdade como um espaço que forma cidadãos, no entanto deve ser aberta a

comunidade com atividades de oficinas, lazer e cultura e também auxilia os professores a montarem estratégias de defesas para lutarem pela permanência no trabalho buscando formas de motivação para vivenciar o prazer no trabalho, sentindo-se valorizados na profissão, com sentimento de utilidade, pode promover mudanças no comportamento dos alunos.

Portanto o Psicólogo segundo Cassins et al. (2007) tem conhecimento necessário para trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro. Segundo Perrenoud (2002), o principal instrumento de trabalho é a sua pessoa, a relação que construída com os alunos, seja individual ou no coletivo, nunca deve esquecer a pessoa do professor, mesmo que a formação esteja centrada nos saberes e na didática, promoverá um reconhecimento da importância do papel de professor.

"O professor, portanto, deve ser capacitado a cuidar de si e agir em grupo na defesa da promoção de qualidade de vida, devendo perceber a escola como espaço de humanização e promoção de saúde" (ROCHA; FERNANDES; 2008, p. 24).

Sendo assim apresentamos algumas formas de atuação do profissional psicólogo de modo que cada vez mais às escolas sejam locais onde se garanta oportunidade de crescimento a todos. E colabora para que menos professores se sintam fracassados com o sistema educacional.

O psicólogo pode formular tratamentos por vários caminhos, como pelo comportamento do professor, onde vai ver a pedra angular de uma abordagem unificada, um programa comportamental abrangente. Este é necessário

para identificar e eliminar os reforçadores do problema mental que esteja sendo desenvolvido, diminuir o uso de drogas e utilizar com eficácia os reforços positivos que afastam dos problemas mentais o foco da atenção. É essencial que o professor seja um colaborador ativo no esforço para aliviar essas tensões. O professor deve concordar em discutir seus problemas somente com o psicólogo e não com os membros da sua família; isso tende a estabilizar sua vida pessoal, pois sua família geralmente está cansada do assunto. No começo do tratamento, o professor deve receber tarefas de autoajuda, graduadas até a atividade máxima, como meio de reforço positivo. As tarefas não devem exceder suas capacidades. O professor também deve ser solicitado a manter um gráfico de autoavaliação para registrar suas realizações, para que seu progresso possa ser medido e lembrado. Um único psicólogo encarregado da abordagem do tratamento múltiplo é a mais alta prioridade. As consultas, conforme indicado, e os procedimentos técnicos feitos por terceiros são adequados, mas o tratamento do paciente deve permanecer nas mãos do psicólogo. Não se deve permitir que os referendos despertem uma esperança irreal no paciente ou se tornem um veículo para o médico rejeitar o caso. A atitude do psicólogo deve ser honesta, interessada e esperançosa - não de uma cura, mas de controle do seu estado mental (ROCHA; FERNANDES; 2008, p. 24).

A Psicologia da Educação vem sendo considerada até agora como uma área secundária da Psicologia, vista como relativamente simples, não requerendo muito preparo, nem experiência profissional. Dentro das instituições é pouco valorizada, até mesmo dispensável. Essa perspectiva, que

nos parece bastante equivocada e inadequada, talvez provenha do fato de que, historicamente, a área educacional tenha-se caracterizado como um desmembramento da área clínica, o que gerou a visão de uma Psicologia clínica. Uma outra abordagem seria a da ação preventiva da Psicologia Escolar. Caberia aqui discutir e esclarecer a natureza de tal ajustamento.

Está implícita na visão de Psicologia uma vinculação com a área de saúde mental, onde os problemas são equacionados em termos de saúde x doença, o que na escola/faculdade se retraduz como problemas de ajustamento e adaptação. O que nos parece estar subjacente, mas nem sempre claro, nessa perspectiva, é a ideia de que a escola/faculdade como instituição é tomada como adequada, como cumprindo os objetivos ideais a que se propõe. Permanecem inquestionados, desta forma, o anacronismo dos currículos, dos programas de ensino-aprendizagem empregadas, bem como a adequação da relação professor-aluno estabelecida. Esta é, portanto, uma visão conservadora e adaptativa, uma vez que os problemas surgidos ficam centrados no aluno, isto é, a responsabilidade dos insucessos e dos fracassos recai sempre sobre o professor (NOVAES, 1980).

O papel do psicólogo seria então o daquele profissional que tem por função tratar estes alunos-problema e devolvê-los à sala de aula "bem ajustados". Na medida em que os problemas são equacionados em termos de saúde x doença, fica o papel do psicólogo investido de um caráter onipotente, uma vez que seria o portador de soluções mágicas e prontas para as dificuldades enfrentadas. Por outro

lado, acaba por estabelecer uma relação de assimetria, verticalidade e poder dentro da instituição, uma vez que lhe é atribuída à decisão e o julgamento a respeito da adequação ou inadequação das pessoas em geral. São as duas faces de uma mesma moeda — de um lado o mágico, o salvador, e do outro, um elemento altamente persecutório e ameaçador.

Essa dupla imagem que o psicólogo adquire ou transmite (?) em função deste tipo de abordagem ou da sua própria postura, leva, com frequência, a uma atitude ambivalente e de resistência por parte da instituição, que muitas vezes dificulta ou até impede a continuidade dos serviços de psicologia. Na medida em que a escola/faculdade toma a iniciativa de realizar esse processo, através do serviço de Psicologia, sem uma conscientização gradativa e espontânea, o resultado deverá ser ou um recusa de colaborar até mesmo na fase inicial de diagnóstico, ou uma rejeição clara e aberta da orientação oferecida. Uma outra dificuldade é a de os dados obtidos através de exames psicológicos nem sempre revertem para a escola/faculdade sob forma de orientações concretas e acessíveis.

O psicólogo não se restringiria apenas à aplicação de testes e à realização de terapia dentro do contexto educacional, mas pretenderia "difundir a saúde mental, procurando alcançar um maior número possível de professores. O psicólogo como agente de mudanças, outra alternativa que nos parece mais adequada e que não exclui, pelo contrário, se beneficia das contribuições da Psicologia clínica e da Psicologia acadêmica, seria a do psicólogo como agente de mudanças dentro da instituição, onde funcionaria como um elemento catalisador de reflexões, um

conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a instituição (PATTO, 1981).

O conhecimento psicológico originou-se de trabalhos cujos fundamentos filosóficos provêm de fontes diversas: psiquiatria, neurologia e medicina social, sobre uma ótica experimentalista e positivista. Consequentemente, as práticas pedagógicas se originaram a partir de duas vertentes: o movimento da Escola Nova e a medicina de concepção higienista. Essas duas vertentes constituíram o perfil do psicólogo na instituição, cuja função era ocultar as desigualdades sociais. Por essas duas influências a educação brasileira foi-se constituindo por interesses ideológicos mantidos até hoje. Posteriormente, sob a influência dos movimentos psicológicos internacionais baseados em explicações fisiológicas, biológicas e físicas para o comportamento humano, surgiram tentativas de compreender a educação e os processos de aprendizagem sob o enfoque que incluía aspectos de cunho sociológico.

A Psicologia, enquanto área profissional específica vinha-se caracterizando pela psicologização das questões educacionais, originando com ênfase nos processos de aprendizagem e nos procedimentos remediativos. Esperava-se que o psicólogo fizesse um trabalho clínico na educação, buscando "corrigir" os alunos que não se enquadravam nas regras estabelecidas, para que assim o professor passasse a ter uma melhor qualidade de vida. Os psicólogos, procurando construir um referencial crítico, passaram a reorientar sua prática, adotando o discurso como pressuposto básico (KUPFER, 1997).

Propuseram a criação de um espaço em que não fosse

ouvido apenas o aluno, mas também seus professores, com o objetivo de pensar a realidade da instituição como um processo de construção coletiva. Assim sendo, as soluções não são buscadas a partir de um enfoque individual: é o contexto educacional e suas práticas que constituem o objeto da análise.

Dessa forma, diminuem as cristalizações e os estereótipos, uma vez que o discurso se dinamiza e as pessoas podem se comprometer e responsabilizar-se pelo que fazem e dizem. Bock (2000), afirma que a naturalização do fenômeno psicológico como gerador de concepções na Psicologia da Educação começa pela escola, que desvalorizou a vida social e não entendeu que deveria se articular com ela e injetar a realidade nas tarefas e reflexões escolares. Verificou-se que este descomprometimento da escola com o social expressou-se nas reflexões feitas pelos professores em um curso organizado pela equipe de estágio sobre sua formação. Eles tinham dificuldade em entender a escola como integrante de um sistema social mais amplo e constantemente influenciada por ele. Em consequência disso, os conteúdos eram repassados aos alunos de forma mecânica e não havia compromisso com a análise crítica da realidade em que vivemos.

A psicologia não é uma ciência unitária, pois a vários linguajares no campo psicológico. Durante vários anos ela se interessava em pesquisa laboratorial, mas as necessidades em atender o pensamento humano ela foi evoluindo e esta evolução foi importante para formação docente. Para a psicanalítica a escola/faculdade abriu um leque para os profissionais na área médica diagnosticando vários

vivenciados a todos que trabalham em escola/faculdade, já a psicometria tem uma função mais abrangente mais habilidade dos alunos. Juntando estas duas mencionadas o docente tem de fato uma educação de qualidade onde haja ensino e aprendizagem.

O docente que não aperfeiçoar nestes conhecimentos terá muita dificuldade em trabalhar com os alunos, pois cada um ser sendo único com habilidade diferencial, cabendo o professor em diferenciar em cada aluno suas habilidades e seu desenvolvimento para uma satisfação em sala de aula, sempre tendo embasamento no convívio fora da escola/faculdade, pois o aluno inicia o seu desenvolvimento em casa com os seus familiares, o professor terá que entender suas dificuldades ou ate mesmo seus progressos.

O professor terá condições necessárias para entender e até ajudar para que se tornem futuros profissionais do bem. A escola/faculdade é um referencial para o aluno e o professor um mediador para o aluno, a interação do professor-aluno facilita uma compreensão dos problemas vividos pelos alunos fora da escola/faculdade, a psicologia tendo vários caminhos que o professor possa percorrer chegará a resolução dos problemas vividos pelos alunos fora da escola/faculdade, e com isso o papel de cada professor para a sociedade terá uma grande relevância (ALMEIDA, Sandra Francesca, 2003).

CONCLUSÃO

Chegamos ao fim dessa incursão nas ideias que refletem a visão sobre a saúde mental do professor em cursos de pós-graduação e em várias outras instâncias.

Os textos estudados trazem diversas discussões acerca da saúde mental do professor, nos permite compreender fatores que levam o professor ao adoecimento. É possível perceber que a sociedade contemporânea devido a alterações políticas, sociais, culturais e tecnológicas, tem imposto transformações a função do professor. E diante dessas atualidades, ele começa a perder a sua posição que antes era garantida e a partir daí o adoecimento começa a aparecer.

Percebe-se que a presença de políticas públicas no sistema educacional brasileiro tem uma relevância negativa no cotidiano dos docentes sobre a saúde, não exatamente em adoecer, mas a existência do sofrimento no dia a dia de trabalho. A falta de preparo dos professores para o processo de inclusão que tem elevado o número de alunos por turmas; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse dos alunos em acompanhar a sua trajetória acadêmica; a indisciplina cada vez maior; os baixos salários, situações que fogem do controle e preparo do professor, a falta de reconhecimento entre professores, sociedade e alunos têm provocado muitos embates que leva ao adoecimento do docente. Um bom salário não garante sozinho, qualidade no trabalho. Se outras condições de trabalho permanecerem inalteradas, nosso ensino certamente continua com graves

deficiências (SOUZA, 2003, p. 252).

Ainda foi possível perceber que o ambiente escolar produz agentes estressores com o qual o professor tem que lidar no seu trabalho cotidiano. O estresse, e a síndrome de burnout se destacaram como as principais doenças que afetam o professor. Dentro da escola/faculdade quando não há uma parceria continuada entro os professores para nova realidade educacional, infraestrutura física e pedagógica adequada, disciplina, resulta em uma tensão que precisa ser descarregada no dia a dia, e a escola/faculdade não promove um espaço para que o professor encontre um equilíbrio para aliviar as tensões ao contrário tem que se submeter à escola/faculdade para sobreviver.

Mesmo diante de poucas referências teóricas encontradas acerca da atuação do psicólogo trabalhando com a saúde mental do professor é importante ressaltar que no ambiente escolar hoje, a participação do psicólogo junto ao corpo docente tem sua relevância. Sendo que o trabalho do psicólogo é desenvolver pensamentos de novas alternativas e soluções, para os conflitos que o professor poderá ter em seu trabalho educacional, pois a melhoria da educação brasileira depende da melhoria da qualidade do trabalho do professor.

"O psicólogo desenvolve, apoia e promove a utilização de instrumental adequado para o melhor aproveitamento acadêmico do aluno a fim de que este se torne um cidadão que contribua produtivamente para a sociedade" (CASSINS et al., 2007, p. 17).

A partir dos dados apresentados, constatamos que é necessária uma análise mais aprofundada, já que o índice de

adoecimento foi grande, gerado ou por uma sobrecarga de atividades ou até mesmo pela cobrança do próprio professor em atender a esse contexto de mudanças e novas exigências. Contudo, percebemos que existe um sofrimento psíquico e esse está ligado à dificuldade para operar regras de ofício, como a do "controle de turma" (que diz respeito à organização das condições de ensino em sala de aula), ao número excessivo de alunos, às relações hierárquicas e, sobretudo, as atitudes diante dos contextos sociais em mudança.

O sofrimento psíquico dos professores pode se tornar um caso de saúde pública, devido ao grande abandono da profissão que ocorre no âmbito educacional, espera-se que esse trabalho promova um pensamento crítico ao leitor de forma que se mobilize em prol dos docentes, para que cada vez mais possamos dobrar a atenção à saúde do professor que tem uma importante missão de ensinar.

As condições de trabalho do professor é um tema que se debate há algum tempo na mídia, na academia, nos sindicatos, levando a alguns questionamentos que dão origem a diversas reflexões e buscas por respostas. No tocante às condições de trabalho do professor, foi possível perceber esse processo de produção de um saber. Os sujeitos participantes da pesquisa eram professores que possuem experiência docente. Ou seja, todas as informações que eles detêm advêm de relatos de sua vida pessoal no cotidiano do trabalho. É importante ressaltar, no entanto, que esses sujeitos não recebem essas informações totalmente desprovidos de um conhecimento prévio. Ao entrar em contato com um objeto ou fenômeno, eles já possuem um

repertório anterior, ao qual somam as novas informações, modificando-as de forma a tornar familiar o não familiar, através dos processos cognitivos de objetivação ancoragem.

Os principais fatores que, para eles, afetam suas condições de trabalho são, em primeiro plano, a falta reconhecimento por parte da sociedade e dos seus alunos, o baixo salário, seguido da estrutura física. Outros fatores também estão incluídos nas condições de trabalho, segundo os professores: a segurança, a formação docente, a motivação do aluno e quantidade de atribuições do professor.

Aqui é importante pontuar dois aspectos interessantes. Primeiro, que essa representação social partilhada pelos professores reorganiza os fatores em relação à literatura existente sobre o assunto. Para os professores, condições de trabalho incluem reconhecimento, salário, formação e valorização da profissão. Enquanto, na literatura, valorização da profissão inclui salário, formação e condições de trabalho (FONTINELES, 2008), e se quer é falado em reconhecimento. Isso tem justificativa na origem dessa representação, que estaria ancorada nas vivências dos entrevistados com a temática das condições de trabalho.

O segundo aspecto a ser observado é que alguns fatores nem sempre dependem exclusivamente das instâncias da escola/faculdade, tais como a motivação do aluno e valorização social da profissão. Os próprios professores são corresponsáveis na mudança desses fatores, pois a motivação do aluno depende, entre outros aspectos, da motivação do professor, bem como a valorização social do professor, que muitas vezes não é observada nem mesmo no seu próprio discurso. Nas representações que os professores partilham

sobre as condições de trabalho na escola/faculdade, percebeu-se que a grande maioria dos entrevistados comunga de uma representação negativa, considerando que as condições de trabalho são ruins ou insuficientes para o desempenho do seu trabalho.

Na relação entre as condições de trabalho do professor e saúde mental, foi visível que os professores necessitam urgentemente de recursos que lhes proporcione melhores condições de trabalho, e assim tenha uma melhor qualidade de vida. Sendo assim, quanto melhor as condições de trabalho, mais qualidade teríamos na educação. Porém, é necessário ressaltar uma das grandes contradições encontradas nesta pesquisa, a partir da fala dos sujeitos. Os entrevistados afirmam que, com más condições de trabalho, a qualidade da educação sofre um declínio, pois o professor sente-se desmotivado para trabalhar sem material adequado, numa escola com estrutura precária, exposto à violência e, entre outros fatores, receber uma remuneração abaixo dos seus esforços. Dessa forma, há uma repercussão negativa na qualidade do ensino. Todavia, os licenciados desejam atuar nas escolas públicas para contribuir com a sociedade e melhorar a qualidade da educação.

A sociedade afirma que a boa qualidade da educação está condicionada às boas condições de trabalho do professor e, ao mesmo tempo, dizem que desejam atuar num campo em que não há boas condições de trabalho, segundo eles mesmos, para melhorar a qualidade do ensino. Isso reafirma o caráter complexo das representações sociais, que permite que elas coexistam, mesmo sendo contraditórias.

Falar sobre a saúde mental do professor não é algo

simples, pois é um campo de estudo ainda não muito explorado, apesar de muito discutido no senso comum e na academia. Uma das principais dificuldades na elaboração deste estudo se referiu exatamente à escassez de bibliografia impressa sobre a temática das condições de trabalho. O levantamento teórico sobre o assunto se deu principalmente a partir de artigos de periódicos e revistas científicas. Espera-se, entretanto, que esta pesquisa possa contribuir com a evolução dos estudos sobre a saúde mental do professor e, consequentemente, resulte em mais discussões e melhorias trabalhistas para a classe docente.

REFERÊNCIAS

ABEL, M. H.; SEWELL, J. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. **Journal of Educational Research**, 92, 5, 1999 p. 287-301.

ABRAHAM, A. **L`Enseignant est une personne.** Paris, Les Édition ESF, 1984.

ALARCÃO, Isabel. **Dimensões da formação:** formação contínua de professores, realidades e perspectivas. Portugal: Aveiro, 1991.

ALMEIDA, Sandra Francesca. **Psicologia escolar:** ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2003.

ALVAREZ GALLEGO, E.; FERNÁNDEZ RIOS, L. El síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional. **Revista Associación Española de Neuropsiquiatria**, 11, 1991, p. 257-265.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Algumas hipóteses sobre os processos de produção das representações de professores sobre o trabalho docente. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado - UCH - CLACSO, 2010, Lima. **Anais...**, Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-14. 2010.

ALVES-PINTO, C. “Socialização e identidade docente.” in TEIXEIRA, M., (2001), Ser professor no limiar do séc. XXI, Porto, ISET, 2001.

AMORIM, C.; TURBAY, J. Qualidade de vida no trabalho e síndrome de burnout. Associação Brasileira de Psicologia Social (Org.), **Anais** do VII Encontro Regional Sul da ABRAPSO. Curitiba: ABRAPSO, 1998, p. 70.

AMORIM, S., N., M., C. et al. **Implicações do trabalho na saúde de professoras de ensino fundamental. Goiânia**. I Seminário Nacional de Trabalho e Gênero. Sessão Temática: Trabalho, Gênero e Educação. 2006, p. 1-14.

APEOESP- Associação dos Professores do estado de São Paulo.

ARAÚJO, J.C.S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J.P.; MARTINS, R.D.O. **Do trabalho:** contribuições da escola de jouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994, p. 21-32.

ARAÚJO, T. M.; SENA, I.P., VINA, M.A. E ARAÚJO, E.M. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, 29(1), 2005, p. 6-21.

ARAÚJO, T.M. et al. Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 183-212, 2003.

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educ. Soc**., Campinas, vol 30, n. 107, p. 427- 449, maio/ago. 2009.

ARCHES, J. **Social structure, *burnout* and job satisfaction**. Social Work, 36, p. 202-206, 1991.

ASSUNÇÃO, A.A. **Ensinar em condições precárias: efeitos sobre a saúde; relatório de estudo exploratório**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

ASSUNÇÃO, A.A. Saúde e condições de trabalho nas escolas pú- blicas. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

AZEVEDO J, Gentili P, Krug A, Simon C, organizadores. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora Universidade; 2000. p. 369-81

BALLONE, G.J. **Síndrome de Burnout**. 2009.

BARONI, D. P. M, FONTANA L. M. Ações em saúde mental na atenção primária no município de Florianópolis, Santa Catarina. **Mental,** ano VII, n. 12, Barbacena, jan.-jun., 2009.

BARRÈRE, A. **Les enseignants au travail: routines incertaines**. Paris: L'Harmattan, 2002.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero; MAFRA, Leila de Alvarenga. O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no Exercício do magistério, no ensino fundamental da cidade de Betim, Minas Gerais/Brasil. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado - UCH - CLACSO, 2010, Lima. **Anais...**, Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-12, 2010.

BARTHOLO Jr., R. **Você e eu: Martin Buber, presença palavra**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Zahar Editor; 2008.

BECK, C. L.; GARGIULO, R. M. Burnout in teachers of retarded and non-retarded children. **Journal of Educational**

Research, 76, p. 169-173, 1983.
BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **A saúde mental de profissionais de saúde mental.** Maringá: EDUEM, 2001.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Burnout: O processo de adoecer pelo trabalho. Em A. M. T. Benevides-Pereira (Org.). **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 21-92.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T**. Características de personalidade de profissionais da área de psicologia: uma contribuição à seleção e/ou orientação a estudantes de psicologia**. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BENEVIDES-PEREIRA, A. O Estado da arte do *burnout* no Brasil. **Revista Eletrônica InterAção Psy,** 1, 4-11, 2003.

BENTHAM, Jeremy. **The works of Jeremy Bentham, now first collected: under the superintendence of his executor John Bowring**. Vol. 1, pt. 1, Edinburgh: W. Thait, 1839.

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e legislação**. Biblioteca de Economia e Liberdade, 1907.

BEZERRA, Ciro; PAZ, Sandra Regina. **Trabalho pedagógico, currículo e apropriação de conhecimentos: ensaio sobre a natureza do trabalho pedagógico**. Maceió, 2015.

BLIN, J-F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. L"Harmattan, Paris, 1997.

BOCK, A. B. As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L. P. **Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-34.

BOCK, A. M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.** 14 ed., São Paulo: Saraiva, 2008.

BORGES, P. **Professores: imagens e auto-imagens**. Lisboa, Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências departamento de Educação, 2007.

BORGES, Anselmo. **Os múltiplos interesses do ser humano**. 2011.

BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, 28 (101), p. 1503-1523, 2007.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503- 1523, set./dez. 2007.

BOURDIEU, P. **La misère du monde**. Paris: Seuil. 1993.
BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BURKE, R. J.; GREENGLASS, E. R. **Psychological burnout among men and women in teaching: an examination of the Cherniss model**. Human Relations, 42, 3, p. 261-273, 1989.

BURKE, R. J.; GREENGLASS, E. R.; SCHWARZER, R. **Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences**. Anxiety, Stress and Coping, 9, 3, 261-275, 1996.

BÜSSING, A.; GLASER, J. **Four-stage model of the core factors of burnout: the role of work stressors and work-related resources**. Work & Stress**,** 14, p. 329-346, 2000.

BYRNE, B. **BURNOUT:** investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. Teaching & Teacher Education, 7, 2, 197-209, 1991.

BYRNE, B. M. The Maslach Burnout Inventory: testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. **Journal of Occupational and Organizational Psychology,** 66, 3, p. 197-213, 1993.

C. (Org.). *Sofrimento psíquico nas organizações*: saúde mental e trabalho (pp. 127-138), 1995.

CAMPOS, M. R. Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límtes del estudio. In: **Condiciones de trabajo y salud docente**. Oficina Regional de Educación de La UNESCO para América Latina y Caribe. OREALC/UNESCO, 2005.

CARAN, Vânia Claudia Spoti; FREITAS, Fabiana Cristina Taubert de; ALVES, Liliana Amorim; PEDRÃO, Luiz Jorge; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. ***Riscos ocupacionais psicossociais e sua repercussão na saúde de docentes universitários*.** Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2011.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout: Um tipo de estresse ocupacional**. Porto Alegre: ULBRA, 1999.

CARLOTTO, M.S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo,** 7, p. 21-29, 2002.

CARVALHO, H.T.T.K. **Professora primária: amor de dor.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Carvalho, M. M. **desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

O professor – Um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola. São Paulo: USP, Tese de Doutorado. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 1995.

CASSINS, Ana Maria; JÚNIOR, Eugenio Pereira de Paula; VOLOSCHEN, Fabíola Deconto; CONTI, Josie; HARO, Maria Elizabeth Nickel; ESCOBAR, Miriã; BARBIERI, Vanessa; SCHMIDT, Vanessa. **Manual de psicologia escolar/educacional**. Curitiba: Unificado, 2007, p. 45.
CHERNISS, C. **Beyond burnout**. New York: Routlege, 1995.

COSTA, Ana Cássia Reis da, RODRIGUES, Márcia Cristina dos Santos Guerra e LIMA, Rafael Rodrigues. Deficiência da capacidade mastigatória e sua influência sobre memória e aprendizagem: revisão de literatura. **Rev. Para. Med**., set. 2006.

CHODAKIEWITZ J. W. **Managing chronic intractable pain**. West 1 Med, 1995.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CODO, W; VASQUES, I. Trabalho docente e sofrimento: burnout em professores. In: Azevedo J, Gentili P, Krug A, Simon C, organizadores. **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Editora Universidade; 2000. p. 369-81.

CODO, W; VASQUES, I. Trabalho docente e sofrimento: burnout em professores. In: CODO, Wanderley (org.). **Educação, carinho e trabalho – burnout, a síndrome da**. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. Como adaptarse a los cambios en la sociedade y en el mundo del trabajo: Una nueva estrategia comunitaria de salud y seguridad, 2002-2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção**. Tommasi, L.D., 2000.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, n. 24, v. 17, p. 59-80, jun, 2005.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar em um contexto de violência:** a análise de um livro de ocorrência dos alunos e o olhar da equipe gestora em uma escola da rede pública municipal de Salvador. Salvador, 2009.

DAWSON, Roger. **13 Segredos para o Sucesso Profissional**. Editora Futura.

DEJOURS, C. **A carga psíquica do trabalho**. BETIOL, M. I. S. (Org.). Psicodinâmica, 2003.

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

DELCOR, N. S; ARAÚJO, T. M; REIS, E. J. F. B; PORTO, L. A; CARVALHO, F. M;
DELCOR, N. S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-203, 2004.

DELGADO, A. C. **Revisión teórica del burnout** – o desgaste profesional en trabajadores de la docencia. Canoas, v. 2, pp. 47-65, 1993.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Trad. e notas de Haideé de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1959.

DICK P. K. **O caçador de andróides**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, E.; SMITH, H. **Subjective well-being:** Three decades of progress. Psychological Bulletin**,** v. 125, pp. 276-302, 1999.

DURHAM, E.R. E SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, 110, 7-37, 2000.

EDELWICH, J.; BRODSKY, A. **BURNOUT:** stages of disillusionment in the helping profession. New York: Human Sciences Press, 1980.

EISENDRATH, S. J. **Psychiatric aspects of chronic pain Neurology**. 1995.

EMMERICH, A.; CASTIEL L. D. **Jesus tem dentes metalfree no país dos banguelas?** odontologia dos desejos e das vaidades. Hist Ciênc Saúde–Manguinhos, pp. 95-107, 2009 pp. 95-107.

ENGRÁCIA, M.; et al. Organização do Trabalho e Efeitos sobre a Saúde de Trabalhadores. LER e Sofrimento Mental. **Revista Brasileira de saúde Ocupacional**. V. 27, pp. 9-16, n.103/104, 2006.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

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

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2ª ed., Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed., Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995, pp. 93-124.

ETZION, D. **Burning out in management:** a comparison of woman and men in matched organizational positions. Israel Social Science Research, 5, 1&2, 1987, pp. 147-163.

FARBER, B. A. **Crisis in education**. Stress and burnout in the american teacher. São Francico: Jossey-Bass Inc, 1991.
FARBER, B. A. **Inconsequentiality – The key to understanding teacher burnout.** Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research, 1999, pp.159- 165.

FEIJÓ, Anamaria. A **Utilização de Animais na Investigação e Docência:** uma reflexão necessária. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

FERACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social.** 1. ed., São Paulo: EPU, 1990, p. 80.

FERNANDES, F. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Cristiane Magalhães. **Adoecimento psíquico de professores:** Um estudo de casos em escolas estaduais educação básica numa cidade mineira. Pedro Leopoldo, 2011.

FERREIRA, Eliza BARTOLOZZI, VENTORIM, SILVANA; CÔCO, Valdete. A condição do trabalho docente no Espírito Santo. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado - UCH – CLACSO. 2010, Lima. **Anais...**, Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1, 2010, pp. 1-15.

FIGUEIREDO, José Carlos. **Como Anda Sua Carreira**. Editora Infinito, 2008.

FIGUEROA, N. L.; SHUFER, M.; MUIÑOS, R.; MARRO, C.; CORIA, E. A. **Um instrumento para avaliação de estressores psicossociais no contexto de emprego**. Psicol Reflex Crit, 2001.

FIRTH, J. Personal meanings of occupational stress: cases from clinic. **Journal of Occupational Psychology.** 1995, pp. 139-148.

FONTINELES, I. C. S. **Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006):** o fundef e a valorização do magistério. Dissertação de mestrado, UFPI, 2008.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo idéias**. 3. ed. ampl., Uberlândia: Edufu, 2004.
FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes; 2002.

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho: Guia básico com abordagem psicossomática.** São Paulo: Atlas, 1997.

Francelino, S. M. R. L. As transformações do mundo do trabalho e a atividade docente. In: Leão, I. B. **Educação e psicologia:** reflexões a partir da teoria sócio-histórica (pp. 121- 144). Campo Grande: Editora UFMS, 2003.

FREUDENBERGER, H.; RICHELSON, G. **Burnout:** The high cost of high achievement. New York: Bantan Books, 1980.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burn-out. **Journal of Social Issues**. 1974, pp. 159-165.

FRIEDMAN, I. A. High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. **Journal of Educational Research.** 1991, pp. 325-333.

FRIESEN, D.; Sarros, J. C. Sources of burnout among educators. **Journal of Organizational Behavior.** 1989, pp. 179-189.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **What´s worth fighting for in your School? – Working together for improvement.** Open University Press, Buckingham, 2000.
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Relatório Preliminar sobre Atratividade da Carreira Docente.** 2009.

FURLANI, Lúcia M. T. **Autoridade do professor:** meta, mito ou nada disso? 6. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

GANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório sobre a saúde no mundo:** Saúde Mental: nova concepção, nova esperança. Genève: World Health Organization, 2001, p. 173.

GASPARINI, S., M., et al. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 02, maio/ago. 2005, pp.189-199.

GATTI, B. G.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 48, 1994, pp. 248-260.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIL-MONTE, P. R.; PEIRÓ, J. M. **Desgaste psíquico en el trabajo:** El síndrome de quemarse. Madri: Síntesis, 1997.
GIL-MONTE, P. R. Una nota sobre el concepto de "burnout", sus dimensiones y estrategias de afrontamiento. **Revista do Departamento de Psicología Básica**, Metodología, Psicobiología y Psicología Social da Universidad de Valencia, 1993, pp. 46-57.

GÓES, M. C. R. A Natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 24, pp. 21-29, 1991.

GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. Intensité et fragilité. In: JEANNOT, G.; VELTZ, P. **Le travail entre l'entreprise et la cite.** Paris: Éditions de l'Aube, 2001.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as:** a saúde entre limites. Rio de Janeiro, 2002, p. 118. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Centro de Estudos de Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Fundação Oswaldo Cruz.

GONÇALVES, D. M.; STEIN, A. T.; KAPCZINSKI, F. **Avaliação do desempenho do Self-Reporting Questionnaire como instrumento de rastreamento psiquiátrico:** um estudo comparativo com o Structured Clinical Interview for DSM-IV-TR. Cad Saúde Pública,

2008.

GONÇALVES, Helenice Maia. Representações sociais de trabalho docente e formação por professores do ensino fundamental e alunos de pedagogia: um estudo comparativo. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado - UCH - CLACSO, Lima, 2010. **Anais...**, Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-12. 2010.

GONZÁLEZ, B. O. **El síndrome de "*burnout*" ("Quemado") o del cuidador descuidado.** Ansiedad y Estrés**,** 1, pp. 189-194, 1995.

GONZÁLEZ, Rey F. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

GOUVEIA, Carina José Berenguer. **Burnout, ansiedade e depressão nos professores.** 2010.

GREDEN, J. F. **Physical symptoms of depression:** unmet needs. J Clin Psychiatry, 2003.

GUGLIELMI, R. S.; TATROW, K. Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 1, pp. 61-69, 1998.

HABERMAS, J. **O que significa socialismo hoje?** São Paulo: Novos estudos CEBRAP, 1991.

HARRISON, B. J. Are you to burn out? **Fund Raising Management**, v. 30, n. 3, pp. 25-28, 1999.

HELOANI, José Roberto; CAPITÃO, Cláudio Garcia. **Saúde Mental e Psicologia do Trabalho**. São Paulo, 2003.
HEIMER, L. **The human brain and spinal cord: functional neuroanatomy and dissection guide**. 2. ed. New York: Springer Verlag; 1995.

HERRERO, L. H.; GONZÁLEZ, J. L. R.; MARTÍN, M. J. R. R. **Estrés laboral y variables biomédicas**. 2001.

HYPOLITTO, Dinéia. **Repensando a formação continuada**. 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

IWANICKI, E. F.; SCHWAB, R. L. A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, n. 41, pp. 1167-1174, 1981.

JAQUECS, M. G.; CODO, W. **Saúde mental e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2002.

JENSEN, BILL. **Simplicidade**. Editora Campus, 2010.

JUNQUEIRA, S.R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004.

KAGAN, D. M. Inquiry mode, occupational stress, and preferred leadership style among American elementary school teachers. **Journal Social Psychology**, Washington, DC, v. 129, n. 3, pp. 297-305, 1989.

KAHILL, S. Interventions for burnout in the helping professions: A review of empirical evidence. **Canadian Journal for Counseling Review**, n. 22, pp. 310-342, 1988.

KELCHTERMANS, G. Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In: Vanderbergue, R. E; Huberman, M. A. (Eds.). **Understanding and preventing teacher burnout:** a source book of international practice and research, pp.176- 191, 1999.

KIM, J. J.; LEE; H. J.; HAN, J. S.; PACKARD, M. G. **Amygdala is critical for stress-induced modulation of hippocampal long-term potentiation and learning**. J Neurosci, 2001.

KOLB, B., WHISHAW, I. Q. **Fundamentos de neuropsicologia humana**. Barcelona: Labor, 1986.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a psicologia escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, Marilene Proença (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora**. Bauru: EDUSC; 2001.

LAUTERT, L. **O desgaste profissional do enfermeiro**. Tese de Doutorado, 1995.

LEITE, D. R.; FIGUEIREDO, A. M.; SÓL, N. A. A. **Saúde e condições de trabalho dos docentes na Universidade Federal de Ouro Preto.** Ouro Preto: UFOP, 2003.

LEMOS, José Carlos Galvão. As condições do trabalho docente: a construção da identidade profissional entre permanências e abandonos. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado - UCH - CLACSO, 2010, Lima. **Anais...**, Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-12, 2010.

LENS, W.; JESUS, S. N. A. A psychological interpretation of teacher stress and burnout. In: Vanderbergue, R.; Huberman, M. A. (Eds.). **Understanding and preventing teacher burnout:** a source book of international practice and research. pp. 192- 201, 1999.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2001.

LEONARDO, Boff. **O destino do homem e do mundo.** Vozes, 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LESSA, S. Ortodoxia e Leitura Imanente. In: **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, pp. 09-21, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 5. ed., São Paulo: Cortez, p. 407, 2007.

LIPOVETSKY, G. **A Felicidade paradoxal**. São Paulo: Companhia das Letras; 2007.

LIPP, M. **Pesquisas sobre stress no Brasil:** saúde, ocupações e grupos de risco. Campinas: Papirus, 1996.

LOPES, MARIA DO S. LEAL. A formação continuada nas palavras dos autores. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1159- 1180, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, pp. 1179-1201, 2007.

MACHADO, ADRIANA MARCONDES; SOUZA, MARILENE PROENÇA REBELLO DE. **Psicologia escolar:** em busca de novos rumos. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 187, 1997.

MACHADO, A. B. M. **Neuroanatomia funcional**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2006.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, n. 28, pp. 37-53, 2006.
MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder Pordeus. **Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, 1º semestre de 2006.

MARINHO, P. E. M.; MELO, K. P. B.; APOLINARIO, A. D.; BEZERRA, E.; FREITAS, J., MELO, D. M.; et al. **Undertreatment of depressive symptomatology in the elderly living in long stay institutions (LSIs) and in the community in Brazil**. Arch Geront Geriat, 2010.

MARTINEZ, M. C. **As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia e política. v. I, tomo. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MASLACH, C; JACKSON, S. **Burnout in organizational settings**. Applied Social Psychology Annual, v. 5, pp. 133-153, 1984.

MASLACH, C.; GOLDBERG, J. **Prevention of burnout: news perspectives**. Applied & Preventive Psychology, v. 7, pp. 63-74, 1998.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, v. 2, pp. 99-113, 1981.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. **The role of sex and family variables in burnout**. Sex Roles, v. 12, pp. 837- 851, 1985.

MASLACH, C.; JACKSON, S. **Maslach Burnout Inventory Manual**. Palo Alto, CA: Consulting Psichologist Press, 1986.

MASLACH, C.; SCHAUFELLI, W. B. Historical and conceptual development of burnout. In: SCHAUFELLI, W. B.; MASLACH, C.; MAREK, T. (Orgs.). **Professional burnout:** Recent developments in theory and research. Washington, DC: Taylor & Francis, pp. 1-18, 1993.

MASLACH, C. Burnout: A multidimensionalidade perspective. In: SHAUFELI, W. B.; MASLACH, C.; MAREK, T. (Orgs.). **Professional burnout:** Recet developments in theory and research. Washington, DC: Taylor & Francis, pp. 19-32, 1993.

MASLACH, C. **BURNOUT:** the cost of caring. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice – Hall, 1982.

MASLACH, C. The client role in staff burnout. **Journal of Social Issues**, n. 34, pp. 11–24, 1978.
MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review of Psychology**, n. 52, pp. 397-422, 2001.

MAY, H. J.; REVICH, D. A. Professional stress among family physicians. **Journal of Family Practice**, n. 20, pp. 165-171, 1985.

Mazza MMP, Lefevre F. Cuidar em familia: analise da representação social da relação do cuidador familiar com o idoso. Rev Bras Cresc Desenv Hum 2005.

MCINTYRE, T. M. **Le domaine de la psychologie sociale**. Paris: Pressses Universitaires de France, 1994.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **Condições de trabalho e saúde docente**. 2006.

MOLLO, S. **L'école dans la société: psychosociologie des modèles éducatifs**. Paris: Dunod, 1970.

MORAES, C. V. **Avaliação da Síndrome de Esgotamento Profissional -"Burnout" - em trabalhadores de Saúde**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MORENO-JIMÉNEZ, B.; GARROSA, E.; GONZÁLEZ, J. L. La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 16, pp. 151-171, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 128, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

MOURA, E. P. G. **Saúde mental e trabalho:** Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

MURPHY, D. **Martin Buber's philosophy of education**. Dublin: Irish Academic Press, 1988.

NIAS, J. Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In: TEIXEIRA, M. (org). **Ser professor no limiar do séc. XXI**. Porto, ISET, 2001.

NOVAES, M. H. **Psicologia escolar**. Petrópolis: Vozes Ed., 1980.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, n. 25, pp. 11-20, 1999.

NUNES, R. **As alterações psicológicas induzidas pelo stress profissional nos enfermeiros.** Monografia não-publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 1989.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, E. S. G. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Cien. Cogn**., v. 7, pp. 27-41, 2006

PATTO, H. S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: Queiroz Ed. 1981.

PEREIRA JUNIOR, Alfredo. **Uma abordagem naturalista da consciência humana**. Trans/Form/Ação, 2003.

PERRENOUD, Philipe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. 1. ed., Porto alegre: Artmed, p. 232, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas Profissão docente e formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido**. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 246, 1999.
PIMENTEL, Gabriela S. R.; PALAZZO, Janete; OLEIVEIRA, Zenaide dos R. B. B. **Os planos de carreira premiam os melhores professores?** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr/jun. 2009.

PRADA, Irvênia. Os animais são seres sencientes. In: TRÉZ, Thales**. Instrumento Animal:** o uso prejudicial de animais no ensino superior. Bauru: Canal 6, 2008.

REBOLO, Flavinês; CARMO, Jefferson Carriello do. Mudanças nas formas de trabalho e o mal-estar dos professores. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado - UCH – CLACSO, 2010, Lima. **Anais...**, Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-14. 2010.

REIS, E. J. F. B.; Araújo, T. M.; Carvalho, F. M.; Barbalho, L. e Silva, M. O. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, n. 27, pp. 229-253, 2006.

REIS, Carla de Carvalho; FERNANDES, Luisa Helena Oliveira; RODRIGUES, Thais Duarte. **Síndrome de burnout no trabalho**. Governador Valadares, 2008.

RESENDE, M. R. S. **Formação e autonomia do professor universitário:** um estudo da universidade federal de Goiás. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2005.

RIBAS, Guilherme Carvalhal. As bases neuroanatômicas do comportamento: histórico e contribuições recentes. **Rev. Bras. Psiquiatr**., Mar 2007.

ROCHA, K. B.; SARRIEIRA, J. C. Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. **Revista Semestral da Associação de Psicologia**

Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 10, pp. 187-196, 2006.

ROCHA, Vera Maria da; FERNANDES, Marcos Henrique. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental:** uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. J Bras Psiquiatr. 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: ibpex, p. 214, 2010.

ROSENBERG, J. M.; et al. **The effect of gabopentin on neuropathic pain**. Clin 1 Pain 1997.

RUSSELL, D. W.; Altmaier, E.; Van Velzen, D. Jobrelated stress, social suport, and burnout among classroom teachers. **Journal of Applied Psychology**, v. 72, n. 2, pp. 269-273, 1987.

SALES, Luís Carlos; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Fazer-se professor: trajetórias escolares de licenciandos e suas representações sociais sobre a profissão docente. In: PASSOS, Guiomar de Oliveira; SALES, Luís Carlos Sales (Orgs.). **Educação: mediações simbólicas**. Teresina, EDUFPI, 2006.

SAMPAIO, J. J. C.; HITOMI, A. H.; RUIZ, E. M. Saúde e trabalho: uma abordagem do processo e jornada de trabalho. In: CODO, W. e Sampaio, J. J. C. (org.). **Sofrimento**

psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho. Petrópolis: Vozes, pp. 65-84, 1995.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. **O docente e suas subjetividades nos processos motivacionais.** Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 46-53, jan./abr. 2008.

SCHAUFELLI, W.; ENZMANN, D. **The burnout companion to study and practice:** a critical analysis - Issues in occupational health**.** Nottingham, UK: Tom Cox and Amanda Griffiths, 1998.

SCHAUFELLI, W. B.; BUUNK, B. P. Professional burnout. In: SCHABRACQ, M. J., WINNUBST, J. M.; COOPER, C. L. (Orgs.). **Handbook of Work and Health Psychology**. London: Wiley, pp. 311-346, 1996.

SCHAUFELLI, W. Evaluación de riesgos psicosociales y prevención del estrés laboral: algunas experiencias holandesas. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 15, pp. 147-171, 1999.

SCHWAB, R. L.; IWANICKI, E. F. Who are our burned out teachers? **Educational Research Quaterly**, v. 7, n. 2, pp. 5-16, 1982.

SEISDEDOS, N. **MBI Inventário "Burnout" de Maslach**. Madri: TEA, 1997.

SERRES, M. **Hominescências:** o começo de uma outra humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand; 2003.

SHINN, M.; MORCH, H. A tripartite model of coping with burnout. In: FARBER, B. A. (Ed.). **Stress and burnout in the human service professions**. New York: Pergamon Press, pp. 150-168, 1983.

SHINYASHIKI, Roberto. Você, a Alma do Negócio. Editora Gente. In: STERNEBERG, Robert J. **Inteligência Para o Sucesso Pessoal**. Editora Campus. 2011.

SIRGADO, A. P. **O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. Caderno CEDES, Campinas, n. 24, pp. 38-51, 1991.

SHORÖDER, M., MARTÍN, E., FONTANAIS, M. D.; MATEO, D. Estrés ocupacional em cuidados paliativos de equipes catalãs. **Medicina Paliativa,** v. 3, pp. 170-175, 1996.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de Dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. O; BARBALHO, L; ANDRADE, J. M. Condições do trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil**.**

Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, pp. 187-196, jan-fev, 2004.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 419, 2007.

SOUZA, K. R. et al. Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 4, pp. 1057-1068, 2003.

STELLA, M. I. J. As exigências do trabalho do novo milênio, como fator desencadeante das neuroses profissionais. In Sociedade Interamericana de Psicologia da Saúde (Org.). **Anais...** Congresso Interamericano de Psicologia da Saúde. São Paulo: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, p. 96, 2001.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. Brasília, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 105-122, jan./jun. 2001.

TAVARES, E. D.; ALVES, F. A.; GARBIN, L. S.; SILVESTRE, M. L. C.; PACHECO, R. D. **Projeto Taylor K, Rowbotham MC:** Venlafaxine hydrochloride and chronic pain. West J Med, 1996.

TEIXEIRA, M. **O professor e a escola, Abordagens Organizacionais.** Braga, tese doutorado, 1993.

TERSSAC, G.; LOMPRÉ, N. Pratiques organisationnelles dans les ensembles productifs: essai d'interprétation. In: SPERANDIO, J.C. **L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain**. Toulouse: Octarés, pp. 49-66, 1996.

THEUREAU, J. Cours d'action et savoir-faire. In: CHEVALLIER, D. **Savoir faire et pouvoir transmettre.** Paris: Maison des Sciences de l'Homme, pp. 43-60, 1990.

THORTON, P. I. The relation of coping, appraisal, and burnout in mental health workers. **The Journal of Psychology**, n. 126, pp. 261-271, 1992.

TUNES, E.; BARTHOLO Jr., R. Da Constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona proximal de desenvolvimento. In: SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M. (orgs.). **O Outro no desenvolvimento humano:** diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, pp. 41-60, 2004.

ÜSTÜN TB. **The global burden of mental disorders**. Am J Public Health, 1999.

VALLE, IONE R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VIANELLO, L.; ASSUNÇÃO, A. A.; GAMA, A. C. C. Estratégias implementadas para enfrentar as exigências vocais da sala de aula: o caso das professoras readaptadas por disfonia. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 163-170, 2008.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (org). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Problems of general psychology. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. **The Collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum, v. 1, pp. 39-285, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VINCENT, G., (org.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. 1994.

WARDE, M. J. E HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, pp. 75-193, 2005.

WALLING, M. K.; et al. **Abuse history and chronic pain in women:** Prevalence's of sexual buse and physical abuse. Obstet Gynecol, 1994.

WECHSLER, Solange Múglia. **Psicologia escolar pesquisa, formação e prática**. 3. ed. Campinas: Alinea, p. 140, 2008.

WILHELMSEN, I. et al. **Discriminant analysis of factors distinguishing patients with functional dyspepsia from patients with duodenal ulcer**. Significance of somatization. Dig Dis Sci, 1995.

WISNIEWSKI, L; GARGIULO, R. M. **Occupational stress and burnout among special educators:** a review of the literature. The Journal of Special Education, v. 31, n. 3, pp. 325-349, 1997.

WOODS, P. Intensification and stress in teaching. In: VANDERBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (Eds.) **Understanding and preventing teacher burnout:** a source book of international practice and research. P.115-138, 1999.

WURMAN, RICHARD SAUL. **Ansiedade de Informação**. Cultura Editores Associados, 2002.

YUAN-PANG, W. **Manifestações psicopatológicas não-psicóticas em uma amostra da comunidade chinesa da Cidade de São Paulo**. [Tese de Doutorado]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2002.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Editora Phillos
www.editoraphillos.com