

SAÚDE DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS PSÍQUICOS COMPARTILHADOS

Valéria Aparecida da Silva
Ana Késia Santos Coimbra
Celso Takashi Yokomiso

RESUMO

O adoecimento de professores tem sido alvo de intensas discussões devido à exposição a fatores como baixa valorização do trabalho, problemas na organização escolar, falta de apoio do poder público e das famílias, entre outros. Neste contexto, a presente pesquisa almeja refletir sobre o sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental, assim como propor estratégia para sua minimização. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores (as) da rede pública de ensino fundamental. A análise dos dados foi realizada a partir da Psicanálise de Grupo, tendo como especial referência, as contribuições de René Kaës. Como resultado, identifica-se a ruptura psíquica entre os atores do desafio educacional: como os pais, professores, gestores, entre outros. Tal panorama conduz ao isolamento do docente, produzindo uma prática marcada pela experiência do excesso e sofrimento. Como estratégia para alteração do quadro, sugere-se a construção dos *espaços psíquicos compartilhados*, que permitam a circulação respeitosa da palavra; a identificação de dificuldades, rupturas e desafios; e a elaboração de sentidos para a atividade do professor do ensino fundamental da rede pública.

Palavras-chaves: Educação; Saúde, Psicanálise de Grupos; Políticas Públicas.

HEALTH OF PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AND THE CONSTRUCTION OF SHARED PSYCHIC SPACES

ABSTRACT

The teacher's illness has been subject of intense discussions owing to their expositions to factors such as low value of work, problems in school organization, lack of support from public polices and families, among others. In this context, the present research aims to reflect causes of psychic suffering of elementary school teachers, as well strategies to reduce it. For that, interviews were conducted with teachers from the fundamental public school system. The data's analysis was made from Psychoanalysis of Grupo perspective, having as special reference contributions of René Kaes. As a result, it was identified a rupture among the actors of the educational challenge: parents, teachers, managers, and others. Such a panorama leads to teacher isolation, producing a practice marked by the experience of excess and suffering. As a strategy to change this situation, it is suggested the construction of shared psychic spaces, that allow a respectful communication; an identification of difficulties, ruptures and challenges; and an elaboration of meanings for public elementary school teachers activities.

Key words: Education, Health; Group Psychoanalysis; Public Policies.

SALUD DE LOS PROFESORES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DE LA RED PÚBLICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESPACIOS PSÍQUICOS COMPARTIDOS

RESUMEN

La enfermedad de los profesores ha sido objeto de intensas discusiones debido a la exposición a factores diversos como baja valorización del trabajo, problemas en la organización escolar, falta de apoyo del poder público y de las familias, entre otros. En este contexto, la presente investigación anhela reflexionar sobre las causas de sufrimiento psíquico de profesores de la enseñanza fundamental, así como proponer estrategia para su minimización. Para ese objetivo, se realizaron entrevistas con profesores (as) de la red pública de enseñanza. El análisis de los datos se realizó a partir de la perspectiva del Psicoanálisis de Grupo, teniendo como referencia especial, las contribuciones de René Kaes. Como resultado, se identifica la ruptura entre los actores del desafío educativo: como los padres, profesores, gestores, entre otros. Este panorama conduce al aislamiento del docente, produciendo una práctica marcada por la experiencia del exceso y sufrimiento. Como estrategia para cambiar el cuadro, se sugiere la construcción de los espacios psíquicos compartidos, que permitan la circulación respetuosa de la palabra; la identificación de dificultades, rupturas y desafíos; y la elaboración de sentidos para la actividad del profesor de enseñanza fundamental de la red pública.

Palabras claves: Educación; Salud, Psicoanálisis de Grupos; Políticas Públicas.

Introdução

Os professores de rede de ensino público constituem categoria profissional especialmente atingida por problemas de saúde, seja em aspectos físicos, como psíquicos. A desvalorização de seu ofício, carga horária extenuante, as condições de trabalho, entre outros, tem acarretado aumento dos afastamentos, tornando a profissão cada vez menos atrativa para os futuros profissionais de ensino.

Apesar dos avanços em termos das políticas educacionais, no que tange à reconfiguração da atividade docente, entre as políticas erigidas e a prática ainda existe abismo a ser transposto. As reivindicações constantes organizadas pela categoria atravessam décadas e demonstram claramente a fragilidade do poder público em prover condições adequadas para a educação dos jovens e crianças. Discursos como, “ser professor é uma vocação”, “dar aulas não se faz por dinheiro”, entre outros, inundam o imaginário social do que seja a docência. Aproximam a atividade de ensino ao patamar da filantropia e do altruísmo, obscurecendo o papel do Estado, da comunidade, das famílias, enfim, de todos, na empreitada da educação.

O presente artigo almeja discutir os processos de adoecimento/saúde dos professores da rede pública de ensino fundamental, trazendo, sobretudo, a perspectiva dos aspectos grupais na compreensão do fenômeno. As contribuições da Psicanálise de Grupo, tal qual como concebida por René Kaës, terá especial destaque, a fim de trazer ao debate aspectos como o enquadre institucional e os espaços psíquicos compartilhados.

Adoecimento dos professores: dimensões de sofrimento

Araújo e Sousa (2013) identificam diversos fatores que possibilitam o desencadeamento de doenças nos professores, como quadros depressivos e ansiosos. Relatam dificuldades advindas da própria organização atual do trabalho, com implicações na perda de autoridade e domínio da turma, favorecendo situações de indisciplina e desrespeito por parte dos alunos. Os autores apresentam também a queixa dos professores frente à falta de apoio da direção e da supervisão da escola, que direciona a responsabilidade do fracasso escolar aos docentes, eximindo-se de participação. Ao

professor restaria “o sentimento de impotência, insegurança e desmotivação, aliado a uma série de problemas econômicos e sociais vivenciados”. (ARAÚJO E SOUSA, 2013, p7).

A este quadro, soma-se, muitas vezes, uma rotina de trabalho extenuante, motivada pelo acúmulo de empregos para suprir os baixos salários da área. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “20% dos docentes trabalham em mais de uma escola e há casos de acúmulo de função docente em até cinco estabelecimentos (...) 32% dos docentes trabalham em dois turnos e 6,8% trabalham em três turnos”. (NOGUEIRA E LAMBERTUCI, 2013, p 358).

Ferreira e Ferreira Jr (2012), por sua vez, além das questões salariais e das dificuldades do trabalho em sala de aula, apontam problemas na construção e execução de políticas públicas, como:

“falta de uma política nacional de educação continuada dos profissionais da educação; terceirização de serviços, contratos temporários e precarização do trabalho; descumprimento governamental dos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCRs); carência de recursos; irregularidades no repasse de recursos constitucionais para as escolas; financiamento público insuficiente”. (FERREIRA E FERREIRA Jr. 2012, pg. 438).

Ressaltam ainda que a carreira do docente é socialmente desvalorizada, assim como dos demais funcionários da escola, que lidam diariamente com salas lotadas, escassez de professores, aumento de demandas sobre quadro funcional, uso de drogas nas escolas, entre outros. (Ferreira E Ferreira Jr 2013).

Dentre os quadros de doenças decorrentes da atividade docente, problemas musculoesqueléticos e vocais, além de distúrbios psíquicos são apontados por diversas pesquisas (Oliveira e Leite, 2012). No âmbito dos afastamentos profissionais, conforme Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, realizada entre 2001 e 2002, a partir de 16.556 atendimentos de servidores da educação, identificou-se que as doenças psíquicas ocupavam primeiro lugar (15,3%); seguido pelos afastamentos por doenças do aparelho respiratório (12,2%) e as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (11,5%) (Gasparini; Barreto; Assunção in apud OLIVEIRA e LEITE, 2012, pg. 464).

Já em 2016, conforme reportagem publicada no jornal Estado de São Paulo, a partir da Lei de Acesso à Informação:

“A rede estadual de ensino paulista dá 372 licenças médicas a professores por dia. No ano passado, foram cerca de 136 mil afastamentos médicos concedidos. Dos 220 mil docentes da rede, 48 mil - 21,8% - saíram de licença ao menos uma vez. A principal causa de afastamento são transtornos mentais e comportamentais, responsáveis por 27,8% dos casos.”

Diante desta situação, os professores são levados ao enfrentamento deste mal-estar, a fim de não sucumbir às possíveis doenças geradas pelas atuais condições da docência. Dar aulas se torna um ofício de embate pessoal, uma guerra proclamada dentro dos muros da escola, ao invés de uma atividade prazerosa, que incite a construção de sentidos e perspectivas.

Instituição e espaços psíquicos compartilhados

As contribuições trazidas por René Kaës têm sido valiosas nas reflexões sobre temas como instituições, processos grupais, políticas públicas e práticas psicoterapêuticas. Conceitos como alianças inconscientes e formações intermediárias, por exemplo, revelam perspectivas diferenciadas para a investigação das produções psíquicas do grupo, assim como para a construção de estratégias de intervenção no âmbito da saúde e da educação.

Para o psicanalista, as instituições exercem múltiplas funções no campo do psiquismo. Mobilizam investimentos e representações que asseguram as bases de identificação do sujeito com o grupo social (Kaës, 1991); promovem formações inconscientes que garantem a produção de vínculo e sentido no grupo; e sustentam a articulação entre a economia, dinâmica, a tópica do sujeito singular e a formada para e pelo conjunto.

Tais elementos abrem a “possibilidade dos espaços psíquicos comuns e compartilhados (...) e supõem a construção, a utilização ou a organização de um aparelho psíquico de ligação, de transmissão e de transformação” (KAËS, 1991). Este aparelho psíquico grupal teria funções diversas como: ligação entre os aparelhos psíquicos individuais, formando pano de fundo de representações e significações disponíveis aos seus sujeitos; produção de espaço de contenção e regulação das representações, pulsões e afetos intoleráveis que ameaçam a integridade do aparelho psíquico grupal; orientação de condutas favoráveis à constância e equilíbrio psíquico, suscitando compromissos comuns; entre outros. (KAËS, 1997, p.222).

Neste sentido, Kaës instaura uma “*nova metapsicologia, que remete ao enquadre tradicional (individual) e ao enquadre de grupo*” (FERNANDES, p. 8). Uma metapsicologia em que se ressaltam alguns princípios constitutivos:

“o inconsciente se manifesta na realidade psíquica do agrupamento; o inconsciente trabalha e é trabalhado na realidade psíquica do agrupamento conforme uma lógica própria; certas formações e processos psíquicos são preferencialmente trabalhados por e no agrupamento.” (KAËS, 1997, pg. 247).

Método

Trata-se de pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2013), é entendida como aquela:

“capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2013, p.22).

Participaram da pesquisa sete professores (as) da rede pública de ensino que atuam na Educação Básica, sendo três de CEI (Centro de Educação Infantil) e quatro do Ensino Fundamental I, com no mínimo cinco anos de docência.

O procedimento de coleta de dados ocorreu através de entrevista aberta, fomentando a eclosão dos conteúdos emergentes. O tema disparador da discussão consistiu em “saúde e desafios da atividade de professor”. A análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos da Psicanálise de Grupo, tendo como especial referência, as contribuições de René Kaës.

Resultados

A partir da transcrição das entrevistas e da leitura atenta do material coletado, foram organizados os seguintes blocos temáticos:

1. Família e escola
2. Perfil dos alunos
3. A escola e a comunidade
4. Rede psicossocial
5. Estratégias de enfrentamento

A seguir, apresenta-se uma síntese dessas categorias.

Família e escola

Na primeira categoria, *Família e escola*, as participantes relataram que o estabelecimento de uma parceria deficitária com os responsáveis pela criança prejudica muito o desenrolar do processo educacional, desde a falta de organização dos pais para participar da rotina do aluno, como no apoio ao processo de aprendizado.

C.R. fala do constrangimento de muitas crianças quando solicitadas para colocar o material sobre a mesa de atividades e ela percebe que o aluno não o tem; reforça a responsabilidade da família em olhar a lição de casa e a agenda. Já R.M comenta que a Secretaria Municipal de Educação instituiu a lição de casa no currículo, mas que a prática é desoladora: “*o professor pede, o aluno não leva*” (sic). Desse modo, não se educa, tampouco se cria esse hábito, e a criança vai aprendendo que não precisa fazer as tarefas de casa, pois não lhe é exigido retorno algum.

Há uma nítida indicação da fragilidade da parceria escola-família e no estabelecimento de regras para convivência social. A professora L. fala que “*os pais precisam entender que os filhos são deles e não da escola! Não podem jogar toda a responsabilidade para o professor*” (sic). A., por sua vez, aponta que “*a participação da família pode ajudar a mudar a consciência em relação à importância da educação*” (sic).

Seis educadoras mencionaram o programa *Família na Escola* como uma iniciativa institucional para fortalecer essa parceria. Contudo, o programa, embora visto como um facilitador, pouco estabeleceria uma continuidade da aproximação iniciada desde a matrícula. Outras instâncias como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM) também são mencionados, mas para M.Z., “*os pais não veem a importância de fazer parte disso*”. Já para V.S., se houvesse, por parte da instituição, a seleção de temas e formação que viesse de encontro com as necessidades básicas da comunidade, talvez aumentasse a adesão na participação do programa. Ela diz que: “*os alunos vão, porque não tem outra atividade, outra coisa melhor pra fazer*”. O único lugar que eles têm pra ir é a escola... Não vão pra escola pra aprender. A escola tem outra função pra eles, por isso que não dá certo.

A família, conforme as participantes, pode infelizmente contribuir para a degradação dos valores morais. V.S. cita o caso de um aluno cujo tio é assaltante, sendo que o aluno aceitara uma soma de valor oferecida pelo parente, sem questionar a procedência do dinheiro. Ao indagar o aluno, obteve a resposta: “*ah, o meu tio roubou, mas o tênis que eu comprei foi com nota*”. Em outro caso, cuja mãe sabe que o filho tornou-se usuário de maconha, ocorreu a aceitação do uso de drogas, uma vez que o filho estava mais calmo.

Perfil dos alunos

Em relação à categoria *Perfil dos alunos*, duas professoras que trabalham com a EJA (Educação de Jovens e Adultos) apontam preocupações em relação aos jovens, que em sua maioria, estavam desocupados e não mostravam empenho. R.M. comenta: “*Eles têm um nível de ocupação muito baixo. Muitos são desocupados. Até existe uma teoria, “geração nem: nem isso nem aquilo”, porque eles são desocupados e não conseguem acessar o mercado de trabalho. Mas eles são consumidores! Aí eles vão para escola porque eles querem formação; mas chegam na escola, (...) e não têm esse objetivo tão forte. Aí eles ficam meio que perdidos lá*”.

R.M. e V.S. dizem que esses alunos tendem a tratar a escola somente como um lugar de encontros. Para C.R., esse desafio é imenso, pois um grande número desses alunos sabe que precisa ir pra escola, mas não têm clareza do que estão procurando na instituição.

Os professores falam da indisciplina como um fator que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. São apontadas a falta de limites, dificuldade de entender combinados e regras. C.R. afirma que “*nesta idade (os alunos) dispersam facilmente. Os alunos que têm dificuldades ficam*

sem foco e criam tumulto na sala. Nesse momento é que precisamos da ajuda dos pais, não é regra geral, mas os alunos menos dedicados e mais indisciplinados são filhos de pais mais ausentes e menos participativos”.

Neste contexto, B.A. e M.Z. destacam ainda a escassez do material, que interfere na qualidade do trabalho pedagógico. Segundo M.Z., isso se acentua quando se trata de crianças com dificuldades de aprendizagem, pois, “nem sempre a família tem recursos e o Estado pouco olha para o aluno, restando para o professor a responsabilidade de buscar outros meios para efetivar a aprendizagem”.

Uma professora comenta, por sua vez, casos de comportamentos violentos em relação ao professor como atirar giz, caderno, e um caso de suspensão de um aluno que agrediu fisicamente um docente. Segundo V.S.L. muitos adultos desistem do ensino em decorrência dessas condutas agressivas de alguns adolescentes.

R.M. aponta para a necessidade de constante replanejamento, a fim de resgatar o interesse dos alunos, promovendo participação do grupo e diminuição da indiferença frente ao aprendizado. Por outro lado, diz que “*buscar o significado na atividade docente para esse grupo é muito difícil*”.

Escola e comunidade

Na categoria *Escola e comunidade*, evidencia-se a grande fragilidade da instituição escolar, marcada pela falta de apoio da equipe gestora na ação pedagógica; e a pouca participação da comunidade, como das entidades e órgãos que compõem a rede de atenção aos jovens. Conforme R.M.: “Oficialmente existe o Conselho Tutelar, a UBS (Unidade Básica de Saúde), o Conselho de Escola... existem organizações, mas de fato elas ainda não conseguem operacionalizar essa rede; essa rede ainda não conseguiu se organizar de modo a efetivamente resolver os problemas”.

O sentimento de solidão e a impotência frente à necessidade de encaminhamento das demandas que surgem, transpareceu em muitas falas. Sabe-se da existência da rede social de apoio, mas o acesso é difícil. A Unidade Escolar pode encaminhar o aluno, mas não se garante o atendimento. A.D. declara: “*Temos o SUS, já procurei e eles não têm psiquiatras e nem psicólogos para atendimento da comunidade*”.

Cinco professoras falam em ‘resolver sozinha’ os problemas, pois não podem contar com qualquer apoio institucional. Segundo R., o sistema educacional ignora o sujeito.

E L. diz: “... o caso da aluna, eu sei que na Prefeitura tem um trabalho direcionado para alunos como a minha (aluna especial). Além disso, tem um apoio (auxiliar de sala) que ajuda o professor. Aqui não temos, somos sozinhos. Até a gestão está só, porque o problema é maior. Eu acho que deveria ter um núcleo com vários especialistas para atender alunos especiais. E não só o professor, sozinho, entende?”

Duas professoras mencionam o desamparo legal e uma possível interpretação equivocada do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere à garantia dos direitos da criança e adolescentes. V.S. afirma: “O aluno ele pode te bater, pode te xingar, e você não pode fazer nada porque tem o apoio do ECA. Então, tem muitas coisas (chora). Às vezes, eu penso em me exonerar, é por isso. Você atende bandido. Os pais não te apoiam. E eles ainda questionam a professora. Você quer que eu faça o quê? Se o próprio pai não pode fazer nada, quem é que vai fazer? Semana passada, um aluno agrediu a minha amiga. A escola chamou a mãe e a mãe disse: professora, se eu abrir a boca pra falar com ele é capaz de ele me bater. Então a mãe não consegue controlar o filho”. M.Z. completa: “... muitas vezes vemos colegas com sérios problemas de disciplina que não são solucionados somente com conversas. Não temos nada que coíba isso! (amparo legal)”.

Família e amigos

Sobre a categoria *Família e amigos*, apenas uma professora disse pouco comentar com familiares e amigos as dificuldades advindas da profissão. Os demais, todos afirmam que conversam com frequência com os colegas e familiares. O professor A.D. diz que dialoga muito com sua filha, estudante de psicologia. Duas professoras relatam que têm familiares (mãe, esposo, irmã) também professores, o que facilita ainda mais a conversa e mútuo apoio. A professora R. diz que sempre compartilha com o esposo, conflitos que surgem no trabalho. Percebe que ele se mobiliza ao vê-la fragilizada, programando passeios ou encontro com entes queridos para minimizar sua angústia.

Estratégias de enfrentamento

Nesta categoria, ao se falar do enfrentamento de dificuldades e minimização de conflitos, há diversos movimentos, que podem ser separados como estratégias de caráter individual e grupal. No primeiro, identifica-se:

- Perceber o que é fato e o que é possível fazer diante do fato;
- Estar bem consigo mesmo para estar bem com o outro;
- Resolver sozinhas as dificuldades;
- Não se envolver demais para não “enlouquecer”;
- Investir financeiramente na compra de material pedagógico para melhorar a prática educacional.

Já acerca das estratégias que envolvem o grupo, foram apontadas:

- Compartilhar o sofrimento do outro;
- Buscar recursos externos em pessoas e instrumentos (atividades lúdicas: filmes, dança, leitura);
- Reconhecer e valorizar a interdependência das relações com todos os segmentos da unidade escolar;
- Buscar refúgio em casa.

No intento de manter a postura ética e preservar o equilíbrio físico e mental, há quem fez e faz uso de medicamentos antidepressivos e ansiolíticos. Três professoras disseram ainda ter se afastado do trabalho em decorrência de cirurgias (pessoal ou de familiar): uma porque quebrou o pé; outra, devido à síndrome de pânico; e a terceira, por conta da maternidade. O professor A.D. fez uso do direito à licença, por dificuldade em lidar com um aluno: “Sim, já precisei. Me ausentei com licença prêmio porque não aguentava um aluno e me vi na necessidade de pedir a licença, já que tinha esse recurso que nem sempre está disponível”.

Três professoras relatam que não precisaram ainda se afastar do trabalho, mas a professora L. afirma: “*Ainda não, mas tiro minhas abonadas de direito, para descansar e não apenas para resolver problemas*”.

Todos os professores entrevistados se mostraram preocupados com o cuidado de si, contando ou não com o apoio de outrem. Percebe-se, no entanto, as falas perpassadas pela presença de um sentimento de angústia e solidão diante das situações limitantes para o desenvolvimento da prática docente.

Discussão

A partir dos resultados acima, foram elaboradas as seguintes linhas de discussão.

Ruptura de laços entre os atores da cena educacional

As entrevistas revelam uma instituição escolar fragilizada e pouco capaz de oferecer continência aos professores. Percebe-se um evidente excesso de tensões que circulam no ambiente,

promovendo mal-estar e sofrimento. A escola, como um espaço de encontro entre diversas realidades, seja a dos professores, dos gestores, comunidades, alunos e famílias, se desorganiza diante das demandas que ali se estabelecem. Não cumpre ainda sua função de ligar, gerenciar formações e processos heterogêneos de ordem social, política, cultural, econômica e psíquica (Kaës, 1991).

Esta desorganização se mostra no discurso dos professores. Os pais dos alunos não se empenham com os propósitos da escola e com seus deveres, a diretoria e gestores se eximem das dificuldades surgidas, e alunos atacam e desafiam docentes. O diálogo e reconhecimento do outro em suas diferenças são negados, levando a processos mútuos de ataque ou desconsideração. Operam-se os mecanismos de projeção massiva que visam libertar no espaço interno da instituição, em certos sujeitos ou no exterior, um objeto perigoso, incontinente, considerado como causa de um sofrimento intolerável. (Kaës, 1996)

Neste contexto, os professores tomam para si mesmos o desafio da educação, o que lhes exige sacrifícios diversos. Esta postura reativa a um conjunto de impossibilidades torna a ação docente um exercício isolado, trazendo em seu bojo diversas implicações. Quando a educação se verte em ação individualizada, alimentam-se os processos de descontinuidade e ruptura, ao conceber o sucesso do projeto educacional, resultado de ações isoladas; assim como seu fracasso, consequências de supostas incapacidades dos professores. Neste movimento, observa-se ainda que o poder público encontra um artifício perfeito para se eximir de suas responsabilidades, uma vez que a educação se transforma em categoria filantrópica, construída pela disponibilidade incessante do educador frente aos alunos e famílias.

Por outro lado, no caminho antagônico ao do isolamento, nota-se que os professores demonstram maior ou menor plasticidade e criatividade, de acordo com o suporte social recebido. Quando família, amigos, unidade escolar, sociedade e políticas públicas provêm recursos necessários aos educadores, estes profissionais tendem a encarar com mais otimismo seu trabalho, minimizando os efeitos negativos das adversidades. Mesmo que os fatores de risco ainda estejam presentes, o apoio e o fazer coletivo favorecem a promoção da saúde no ambiente de trabalho.

Estudos diversos revelam o impacto positivo do contexto social no enfrentamento de dificuldades. Garcia (2001) aponta a importância do grupo de amigos, relacionamentos íntimos positivos, um bom vínculo com a escola, estrutura familiar acolhedora, bem como modelos sociais que promovam uma aprendizagem construtiva nas situações e que estimulem a aprendizagem de resolução de problemas, como elementos que asseguram melhor preservação do psiquismo.

A instituição escolar, assim, desempenha um papel fundamental para a proteção dos professores. Como instituição deve ser capaz de suportar as tensões e angústias que circulam em seu espaço: da violência da comunidade, às exigências político-administrativas. Precisa estar fortalecida para suportar o material simbólico que inunda as relações, a fim de poder melhor organiza-lo.

Restabelecimento da função continente da escola

O restabelecimento do enquadre e da função continente institucional, neste sentido, se apresenta como ponto fundamental para a organização da instituição escolar. O enquadramento deve suportar os conteúdos psíquicos que circulam nos grupos, permitindo sua simbolização e transformação. A partir do efeito continente daí gerado, as angústias e conflitos intrapsíquicos e intersubjetivos podem ser atualizados, entendidos e pensados (KAËS, 1999).

Ressalta-se, no entanto, que a função continente deve ser compreendida como aquilo que permite o trabalho psíquico, mas não o próprio trabalho, que se deriva da criatividade. Enriquez, (1997) alerta que organizações buscam o controle sobre o mundo interno, a partir de uma estrutura de funcionamento que privilegia determinadas condutas coletivas, fantasmas e pulsões, gerando obediência e conformismo às ordens. Assim, não se trata da obediência às regras e à ordem

institucional, mas da instauração de parâmetros que possibilitam a inventividade e o encontro entre os protagonistas da cena escolar, como os professores, alunos, gestores e famílias.

Escola e os espaços psíquicos compartilhados

Como estratégia de intervenção, as considerações de Kaës são valiosas. O psicanalista, a partir de suas experiências clínicas e elaborações teóricas, propõe a criação de um dispositivo de trabalho e jogo que restabeleça, numa área transicional e comum, a coexistência das conjunções e disjunções, da continuidade e das rupturas, dos ajustamentos reguladores e das irrupções criativas, de um espaço suficientemente subjetivado e relativamente operatório (Kaës, 1999).

Carreteiro traz contribuições fundamentais nesta direção: “É importante pensar na construção de espaços intermediários que restaurem o sentido de confiança, onde os sujeitos não se sintam fazendo parte de uma massa de desqualificados, mas acolhidos em suas singularidades”. (CARRETEIRO, 2003, p. 69)

Tais espaços podem se constituir através da formação de grupos, onde seja possível a circulação da palavra de maneira respeitosa, a identificação das rupturas e desafios, assim como a elaboração de sentidos. Neste processo, torna-se fundamental que se fortaleça a participação dos alunos e dos familiares desde a primeira etapa de reconfiguração da escola como espaço de aprendizagem e saúde. Embora no discurso dos entrevistados esteja presente a queixa sobre o pouco compromisso de pais e alunos, a formação de uma escola construída por todos abre caminho para identificação com um projeto em comum, no qual professores e diretores, alunos e famílias, podem se debruçar sobre os mesmos propósitos.

O espaço público da fala e a promoção da saúde

A escola como espaço democrático, neste contexto, revela-se uma estratégia fundamental para a promoção do bem-estar de todos. Conforme Mendes, a saída para a problemática da transformação do sofrimento “é o espaço público da fala, constituído pela cooperação, que reflete o trabalho vivo, as dinâmicas intersubjetivas e a política. Implica um espaço de opiniões, eventualmente contraditórias, que podem ser livremente formuladas e publicamente declaradas” (MENDES, 2007, p. 24).

Através da reorganização dos laços psíquicos promovidos pelo estabelecimento dos espaços compartilhados – e sustentados pela configuração democrática –, a instituição escolar pode fornecer representações comuns e matrizes identificadoras, unindo os estados não integrados, propor objetos de pensamento que tenham um sentido para os indivíduos. (Kaës, 1991).

A saúde do docente, por sua vez, poderá ser instaurada pela reinauguração do objetivo institucional, favorecendo o espaço psíquico comum dos investimentos imaginários que vão sustentar a realização do projeto da instituição, dispor a identificação narcísica e o sentimento de filiação a um conjunto suficientemente idealizado para enfrentar as dificuldades internas e externas (Kaës, 1991).

Assim, a democracia, para além de sua dimensão política, se torna um fomentador de possibilidades ricas e instigantes do ser-professor e ser-aluno.

Professores e o direcionamento para a vida

Nesta busca por sentidos e pela preservação da própria subjetividade, cabe ainda mencionar, o movimento em direção à vida, demonstrado pelos docentes. Apesar do adoecimento de muitos professores e descaso de diversos alunos e familiares frente à escola, há um lampejo que insiste em aquecer caminhos, em promover transformação. Os docentes lutam para manter a atividade pedagógica. Mostram valentia para sustentar a correspondência entre o significado social e o

sentido pessoal das ações realizadas, contrapondo-se à atividade alienada, automatizada (Bernardes, 2009).

A busca pelo apoio da família e amigos, a disponibilidade para utilizar os recursos financeiros individuais a fim de melhorar as aulas, a gratidão pelo surgimento dos resultados no ensino dos alunos são exemplos que mostram a resistência dos professores frente às dificuldades. Esta força atrelada à potência criativa dos alunos, mesmo que, muitas vezes, abalada pela precariedade da estrutura escolar, demonstram o potencial para as transformações desejadas.

Assim, a práxis educativa deve fomentar o encontro, o fazer coletivo que desembocará nas mudanças dos indivíduos e da sociedade. Uma postura que ultrapasse a resignação, cuja resultante pode estar na origem de uma indiferença doentia e uma subjetividade regredida que radicaliza o fenômeno da “embrutecimentopatia” (Ferreira in apud FERREIRA; FERREIRA JR, 2012, pg. 437). Somente desta forma, o trabalhador-professor não estará sozinho diante de suas tarefas e reivindicações, alavancando a promoção da educação e da saúde como direitos e deveres de todos.

Considerações finais

A ruptura entre os atores do desafio educacional, pais, professores, gestores, entre outros, conduz ao isolamento do docente, que passa a fomentar uma prática marcada, não raro, pelo sentido do heroísmo e da filantropia. No entanto, apesar da nobreza de tais elementos, a educação deve ser entendida como ação cotidiana e responsabilidade conjunta, reorganizando demandas e pressões características do ofício.

Neste sentido, reafirma-se que a saúde dos professores do ensino público fundamental está atrelada às condições que cerceiam seu trabalho, como a qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar, apoio da família e amigos e valorização de suas ações. As políticas públicas educacionais já trazem em seu bojo uma série de parâmetros que, se bem aplicadas, minimizariam os fatores de adoecimento dos docentes. Mas como tantas outras políticas instituídas, as tensões e interesses de grupos diversos, nem sempre possibilitam um acordo que promova saúde para os professores e aprendizado para os alunos. As reivindicações históricas da categoria mostram claramente tais obstáculos.

Como estratégia para alteração do quadro, sugere-se a elaboração dos *espaços psíquicos compartilhados*, que suportem as angústias suscitadas e permita a convivências das diferenças, na busca do objetivo comum. A construção desta área transicional pode ser incentivada através de formação de espaços nodais entre familiares e profissionais, alunos e representantes da comunidade. Para tanto, o estabelecimento de encontros grupais que permitam a circulação respeitosa da palavra; a identificação de dificuldades, rupturas e desafios; a elaboração de estratégias e de sentidos surge como instrumento de intervenção valioso (YOKOMISO, 2013). Ressalta-se o papel do psicólogo inserido no contexto escolar como fundamental para a formulação dos espaços psíquicos compartilhados, favorecendo a continência e ressignificação das angústias que circulam no ambiente escolar.

Desafios e entraves certamente podem surgir como a paralisia, o ataque ao outro e a busca pelo retorno a situação prévia que, por sua vez, exigirão o trabalho de reconhecimento mútuo das angústias envolvidas nas transformações almejadas. No entanto, a gradativa construção de sentidos e a identificação do outro como parceiro revelarão que uma nova compreensão da educação se instaura.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L.M.B.F.; SOUSA, R.R. O adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual: perspectiva dos docentes. **XXXVIII Encontro da Anpad**, Rio de Janeiro, 2013.

BERNARDES, M.E.M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** Volume 13, Número 2, p. Julho/Dezembro de 2009.

BRASIL **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação.** Brasília, 2014.

CARRETEIRO, T. Carreiro, T. C.. Sofrimentos sociais em debate. **Psicologia USP**, 14(3), 57-72.. 2003.

ENRIQUEZ, E. **Le jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise.** Desclée de Brouwer, 1997, p.19.

FERNANDES, MIA. **Negatividade e vínculo: a mestiçagem como ideologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.8.

FERREIRA; FERREIRA, JR. Sindicalismo, saúde e segurança no trabalho: Desafios na escola pública brasileira. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 433-446, jul./dez. 2012.

EDUCAÇÃO. In: ESTADO DE SÃO PAULO disponível em <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>.

GARCIA, I. Vulnerabilidade e resiliência. **Adolescência latinoamericana**, Porto Alegre: Cenepa (Centro de Estudos e Pesquisas em Adolescência), v. 2, n. 3, p. 128-130, abril 2001.

KAËS, R. Analyse de l'institution et changement. In: **Revue de psychotérapie psychanalytique de groupe** n.32. Ed. Eres, p.17, 1999.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo: elementos pra uma teoria psicanalítica do grupo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, 222-247.

KAËS, R. Realidade psíquica e sofrimento psíquico nas instituições. In: KAES, R. et all. **A instituição e as instituições – estudos psicanalíticos.** São Paulo:Casa do Psicólogo, 1991 p.11-12.

KAËS, R. Souffrance et psychopatologie des liens institués. In: KAES, R. (org). **Souffrance et psychopatologie des liens institutionnels.** Paris, Dunob, 1996, p.25.

MENDES, A. M. Pesquisa em psicodinâmica: a clínica do trabalho. In: MENDES, A. M. (org.) **Psicodinâmica do trabalho: teoria, métodos, pesquisas.** 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, 437p.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro Huicitec, 2013, p.22.

NOGUEIRA, F.M.B.N.; LAMBERTUCCI, A.R.. O SNE e o cuidado com a saúde para a valorização do educador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 355-364, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, L.R.O.; LEITE, J.R.. O perfil da saúde dos educadores-Evidenciando o invisível. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 463-477, jul./dez. 2012.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011) **Série-Estudos**. Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

UNESCO. Declaração de Hamburgo. **Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, 1997.

YOKOMISO, C. T. **Família, comunidade e medidas socioeducativas: os espaços psíquicos compartilhados e a transformação da violência**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013, p199.

Valéria Aparecida da Silva, Psicóloga e professora do ensino fundamental da rede municipal.
Ana Késia Santos Coimbra, Psicóloga e professora do ensino fundamental
Prof. Dr. Celso Takashi Yokomiso, Docente na Universidade Federal de São Paulo. Mestre e Doutor em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Colabora com o Laboratório de Psicanálise Psicologia Social do IP-USP (LAPSO)
Contato: Email: celsoty@yahoo.com.br

Recebido em: 04.08.2017

Avaliado em: 29.08.2017

Aceito em: 30.10.2017