

VALÉRIA RESENDE TEIXEIRA PEREIRA

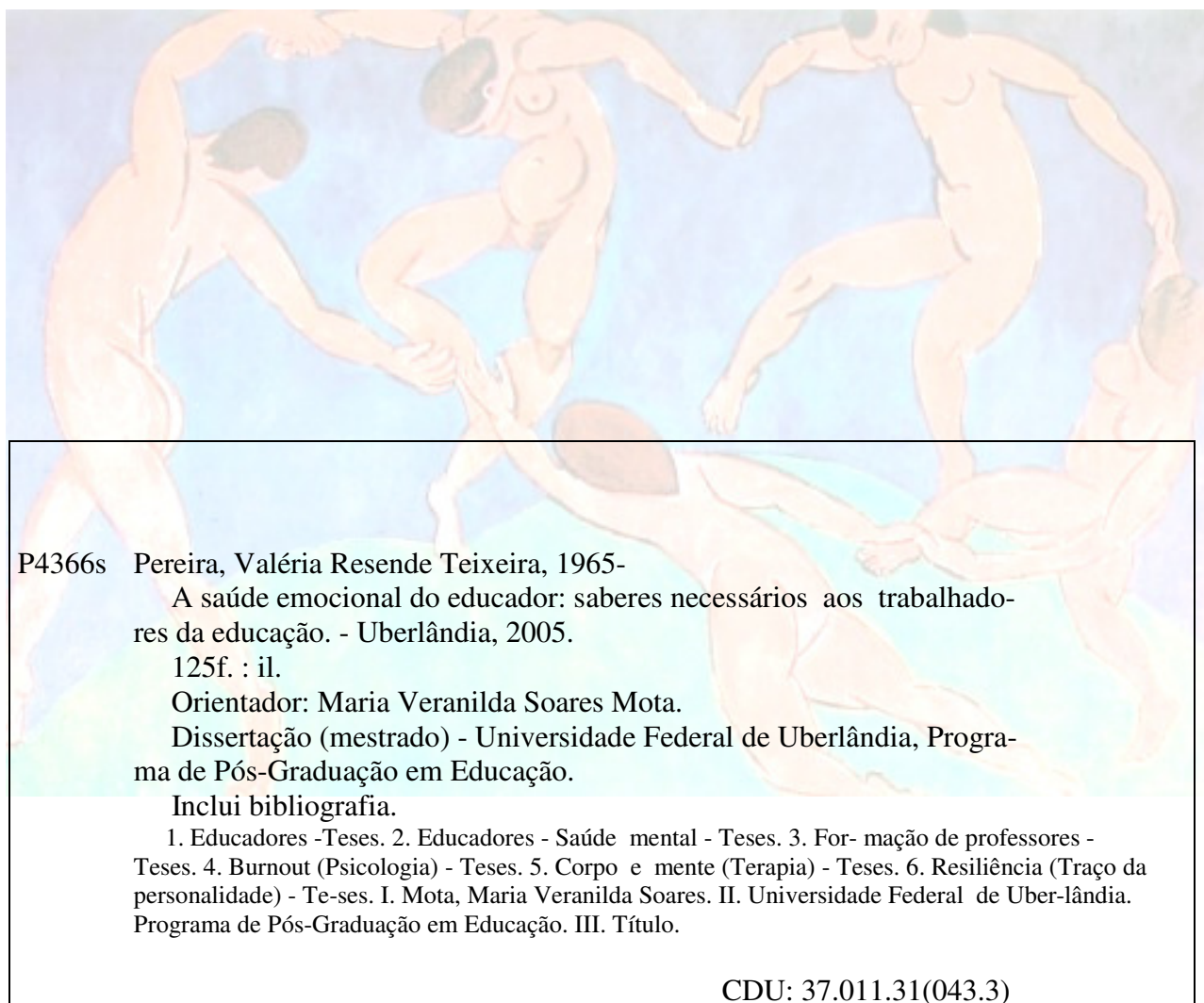
**A SAÚDE EMOCIONAL DO EDUCADOR:  
SABERES NECESSÁRIOS AOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Veranilda Soares Mota.

A dança. Matisse, 1910

UBERLÂNDIA – MG

2005



P4366s Pereira, Valéria Resende Teixeira, 1965-

A saúde emocional do educador: saberes necessários aos trabalhadores da educação. - Uberlândia, 2005.

125f. : il.

Orientador: Maria Veranilda Soares Mota.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educadores - Teses. 2. Educadores - Saúde mental - Teses. 3. Formação de professores - Teses. 4. Burnout (Psicologia) - Teses. 5. Corpo e mente (Terapia) - Teses. 6. Resiliência (Traço da personalidade) - Teses. I. Mota, Maria Veranilda Soares. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.011.31(043.3)

VALÉRIA RESENDE TEIXEIRA PEREIRA

**A SAÚDE EMOCIONAL DO EDUCADOR:  
SABERES NECESSÁRIOS AOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO.**

Banca Examinadora:

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2005

---

Profª Drª Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – UEMG/FEIT

---

Profª Drª Marisa Lomônaco de Paula Naves – UFU

---

Prof. Dr. Arquimedes Diógenes Ciloni - UFU

---

Profª Drª Maria Veranilda Soares Mota (Orientadora) - UFU



Dedico este trabalho a Oswaldo Luiz Pereira, pela força, incentivo e confiança. Este sonho foi possível porque eu pude contar com sua presença em minha história.

## AGRADECIMENTOS

Deus, obrigada, por dotar o meu ser de força física, psicológica e emocional para chegar ao término deste trabalho.

Papai e mamãe, a minha eterna gratidão; além de me darem um corpo físico, vocês fortaleceram meu espírito para enfrentar os embates da vida terrena.

Irmãos e sobrinhos, obrigada pelo carinho, sem vocês a minha vida não teria o colorido que tem.

Obrigada, Veranilda, minha querida orientadora, pelas horas intermináveis que passamos juntas debruçadas sobre os textos que vieram compor este trabalho. Obrigada, por ter permitido que essa pesquisa falasse de Amor.

Quantas amigas foram chegando, vieram como enviadas de Deus: Márcia Moysés, Terezinha Lelis, Daniela Mota, Ana Paula, Beatriz, Rosângela, Raquel, Carmen, Cecília, Gilca Vilarinho, Simone Rodrigues, Lílian Calaça, Simone Rezende, Maria Angélica, Marivone, Mirian Mendes e, tantas outras pessoas. Elas me permitiram acreditar na força da amizade, que é capaz de nos tirar da frieza da solidão e nos levar para o calor da presença amiga.

O ano de 2004 ficará marcado para sempre em minha lembrança. Esse ano fatídico abriu grandes feridas em meu coração. Tenho tentado cicatrizá-las com a ajuda de familiares e amigos. Não tem sido fácil. Reconheço o valor desse ano na minha existência e por isso o reverencio.

Chego ao fim desta pesquisa muito diferente de quando a iniciei. A dor tem suas vantagens, e uma delas é o nosso crescimento interior. Agradeço as oportunidades que a vida tem me dado.



É nesta dança, entre sedutor e seduzido, na sincronia dos passos, na harmonia dos movimentos, que o professor transfere seus conteúdos e o aluno fixa o conhecimento. (CODO; GAZOTTI, 2002, p. 50)

A vida é plástica; ela se adapta – com ou sem protestos, com ou sem deformações, com ou sem revoltas – a todas as condições da existência. (REICH, 1999, p.13)

## RESUMO

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado de Educação da Universidade Federal de Uberlândia no período de fevereiro de 2003 a fevereiro de 2005, aborda a saúde emocional dos educadores. Duas pesquisas foram básicas para que esse trabalho tivesse início; uma delas, coordenada por Codo (2002) e a outra, desenvolvida por Mota (1999). A pesquisa de Codo estuda as condições de trabalho e a saúde mental dos trabalhadores em educação do país; é uma investigação exaustiva e abrangente sobre a síndrome de desistência do educador: *burnout*. Na pesquisa de Mota (1999) intitulada *Princípios reichianos fundamentais para a educação: base para a formação do professor*, a autora propõe que se considere na formação do professor a concepção de homem energético reconhecida por Wilhelm Reich. Preocupados com o estado emocional dos educadores que têm se queixado de mal-estar na profissão, tentamos compreender o seu sofrimento. Neste estudo, ganha espaço a teoria desenvolvida por Reich, o criador da psicoterapia corporal, que nos traz saberes sobre a saúde emocional. Tentamos entender as dores emocionais dos educadores, enfocando a necessidade de buscar a conscientização da própria corporalidade. A partir de palestras sobre a síndrome de desistência do educador (*burnout*) e de dinâmicas corporais, momentos esses em que estivemos em contato com aproximadamente 60 educadores de duas instituições municipais, selecionamos os nove sujeitos de nossa pesquisa. Estávamos buscando educadores com os sintomas da síndrome de *burnout*, no entanto, estamos concluindo que os nossos sujeitos não apresentam tal doença, pelo fato, em nosso entendimento, de trabalharem com a alfabetização, fase da aprendizagem permeada de relações afetivas. A alfabetização é um processo emocional, onde ocorre bastante troca de afeto entre os envolvidos. Considerando também que a síndrome de *burnout* se instala no corpo do educador quando a relação de afeto com o educando não é estabelecida, e quando o ambiente de trabalho é gerador de angústias, os educadores pesquisados estavam envolvidos no trabalho, e o vínculo afetivo estava sendo estabelecido com os educandos. Os nossos sujeitos podiam contar com o apoio e reconhecimento dos colegas e da coordenação. Portanto, não estavam expostos a condições favoráveis para o desenvolvimento de tal doença. A partir deste trabalho percebemos que o investimento na saúde emocional dos educadores é uma estratégia de ação necessária nos nossos tempos, que permitirá aos próprios profissionais da educação, encontrar saídas para os entraves do dia-a-dia. A corporalidade no processo educativo, visualizada na perspectiva da fenomenologia e da psicoterapia corporal, pode vir a ser um campo amplo de possibilidades de resgatar no homem a criatividade, a sensibilidade e a identidade consigo próprio e com o seu meio sócio-histórico e cultural.

## ABSTRACT

The present research was conducted in the Masters Degree in Education Program of the Universidade Federal de Uberlândia, between February 2003 and February 2005, on educators' emotional health. Two previous researches were essential to the start of the present, one conducted by Codo (2002) and the second conducted by Mota (1999). Codo's research studied Brazilian educators' work conditions and mental health; it's a thorough and extensive research investigation on the educators' *burnout* syndrome. In Mota's research, entitled *Princípios reichianos fundamentais para a educação: base para a formação do professor* – essential reichian principles for education: foundation for teachers' education, the author proposes that we consider in teacher education the conception on an energetic man recognized by Wilhelm Reich. Concerned with educators' emotional state, who have complained of not feeling well in their profession, we have tried to understand their suffering. In this study, we focus on the theory developed by Reich, founder of the corporal psychotherapy, which brings us knowledge on emotional health. We tried to understand educators' emotional pains, by focusing on the need to seek awareness of their own corporality. Starting with lectures on the *burnout* syndrome and corporal dynamics, when we were in contact with approximately 60 educators from city educational institutions, selecting the nine people who become the subjects of this study. We were researching for educators' with the *burnout* syndrome. However, we have come to the conclusion that our subjects do not have such disease, because, in our understanding, they work with alphabetization, a learning phase filled with affective relations. Alphabetization is an emotional process, where a lot of affection is exchanged between the ones involved. Also considering that the *burnout* syndrome sets in the educators' body when the affectionate relation with the student is not established, and the work environment is reason for anguish, the educators interviewed were involved in their work, and the affective bond was being established with the students. Our subjects could count on the support and recognition from their colleagues and coordination. Therefore, they were not exposed to the favorable conditions for developing this disease. From this paper we can conclude that investing in educators' emotional health is an strategic and necessary action in times like this, and it'll allow for educators themselves to find ways to cope with their day to day problems. Corporality in the educational process once looked at from the phenomenology and corporal psychotherapy perspective, can become a wide field of possibilities to rescue man and creativity, sensibility and identity within oneself, and his own social-historical and cultural environment.

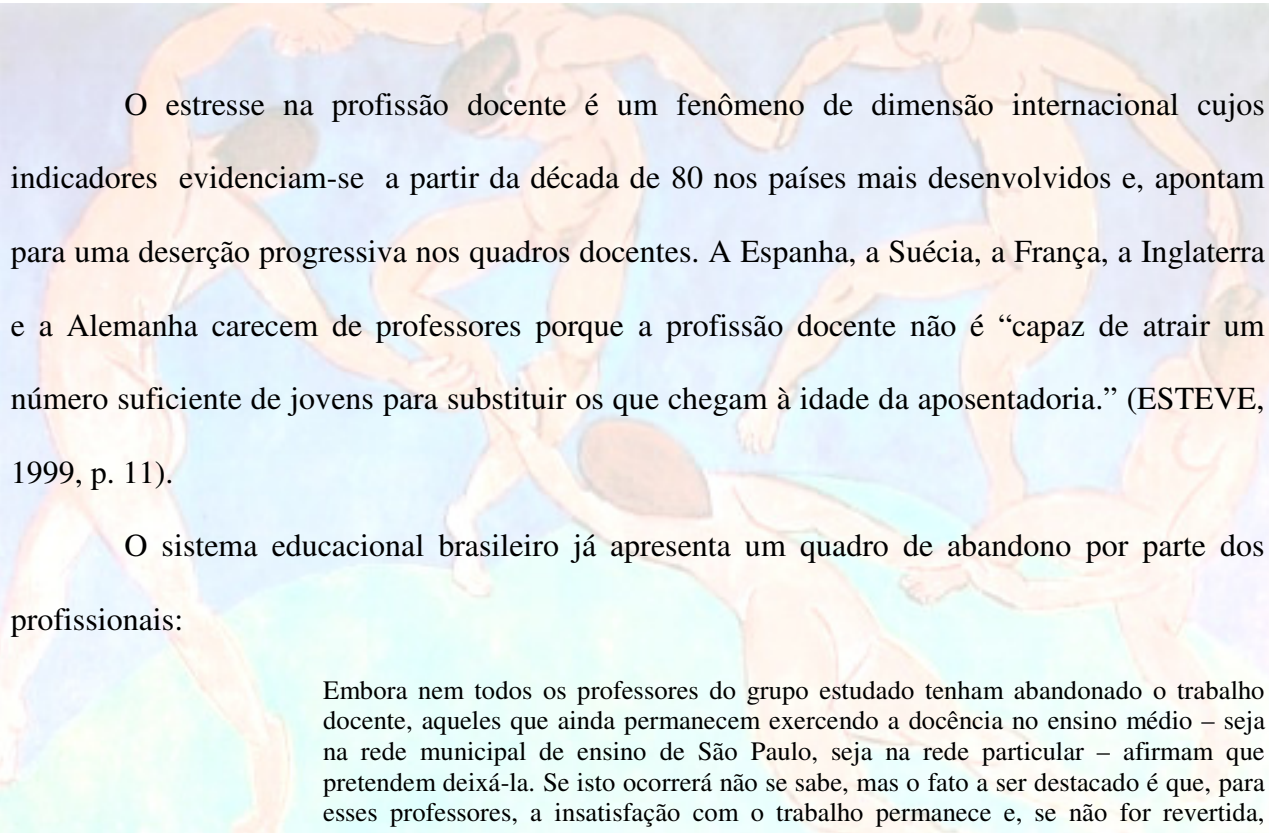
## SUMÁRIO

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO - BUSCANDO AS CHAVES DA SAÍDA .....</b>                                                                    | <b>09</b>  |
| . O caminho metodológico escolhido .....                                                                                 | 20         |
| <b>CAPÍTULO I - COMPREENDENDO O SOFRIMENTO DOS EDUCADORES.....</b>                                                       | <b>29</b>  |
| . A síndrome de <i>burnout</i> enfraquece o trabalho dos profissionais da educação....                                   | 29         |
| . A luta dos trabalhadores .....                                                                                         | 36         |
| . O desgaste dos trabalhadores .....                                                                                     | 38         |
| . As tensões e as contradições na educação.....                                                                          | 51         |
| <b>CAPÍTULO II - PROMOVENDO DO BEM-ESTAR DOCENTE NO PROCESSO EDUCACIONAL.....</b>                                        | <b>59</b>  |
| . Reich e a saúde emocional .....                                                                                        | 61         |
| . Movimentação resiliente .....                                                                                          | 74         |
| <b>CAPÍTULO III - O <i>BRICOLEUR</i> E O SEU QUEBRA-CABEÇA: DANDO FORMA A COMPREENSÃO DO SOFRIMENTO DO EDUCADOR.....</b> | <b>80</b>  |
| . Reflexos de angústias pessoais no trabalho .....                                                                       | 83         |
| . Apesar de tudo, o prazer .....                                                                                         | 92         |
| . A compreensão aliada ao sentimento .....                                                                               | 93         |
| <b>CONCLUSÃO - ENFIM, SAÍMOS DA PRISÃO: SABERES NECESSÁRIOS AOS EDUCADORES.....</b>                                      | <b>102</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>                                                                                                | <b>114</b> |

## INTRODUÇÃO

### BUSCANDO AS CHAVES DA SAÍDA

As chaves para sair da prisão estão cimentadas na armadura do nosso caráter e na rigidez mecânica do corpo e da alma. (REICH, 1999, p.7)



O estresse na profissão docente é um fenômeno de dimensão internacional cujos indicadores evidenciam-se a partir da década de 80 nos países mais desenvolvidos e, apontam para uma deserção progressiva nos quadros docentes. A Espanha, a Suécia, a França, a Inglaterra e a Alemanha carecem de professores porque a profissão docente não é “capaz de atrair um número suficiente de jovens para substituir os que chegam à idade da aposentadoria.” (ESTEVE, 1999, p. 11).

O sistema educacional brasileiro já apresenta um quadro de abandono por parte dos profissionais:

Embora nem todos os professores do grupo estudado tenham abandonado o trabalho docente, aqueles que ainda permanecem exercendo a docência no ensino médio – seja na rede municipal de ensino de São Paulo, seja na rede particular – afirmam que pretendem deixá-la. Se isto ocorrerá não se sabe, mas o fato a ser destacado é que, para esses professores, a insatisfação com o trabalho permanece e, se não for revertida, provavelmente, resultará, também, no abandono da profissão, como fizeram os demais professores entrevistados. (LAPO; BUENO, 2003, p.65-88).

É inegável que a profissão docente é desgastante. O estresse dos educadores é, hoje, uma preocupação não só dos docentes, mas da comunidade educacional como um todo.

Temos constatado um desgaste na relação entre os educadores e o seu trabalho. Vários de nossos pares profissionais, ao longo de nossa caminhada de quinze anos na educação, vêm apresentando cansaço, desânimo e estão se sentindo exaustos na execução de seu ofício. Alguns

deixam de se envolver emocionalmente no trabalho por acharem que não vale a pena; outros passam a não acreditar mais na utilidade de seu trabalho; e assim começam a ser dominados por um certo endurecimento afetivo.

Neste trabalho estamos procurando compreender o estado emocional dos educadores que, submetidos às constantes dificuldades decorrentes da profissão, têm adoecido. Para entendermos o que está se passando com os educadores, e quem sabe, ajudá-los a encontrarem caminhos nas soluções de seus problemas, recorreremos à fenomenologia e à psicoterapia corporal. Sentimos a necessidade de novas práticas educativas na prevenção contra esse mal-estar que vem contaminando o ser humano; estamos considerando como uma possível alternativa para essa problemática, a inserção no processo educativo de questões relacionadas à corporalidade.

A profissão de educador exige contato direto e intenso entre as pessoas envolvidas no processo educativo. Nesse contato, bastante energia é desprendida, e na maioria das vezes, grande parcela desses profissionais fica exausta e sente que apesar de toda a sua dedicação, os resultados de seu trabalho não são os melhores. Geralmente, quando o professor se depara com a falta de reconhecimento de seu trabalho, e com resultados pouco animadores, tende a entrar num processo de defesa, onde procura não mais se envolver emocionalmente na sua prática docente.

Preocupa-nos o estado emocional dos professores que, submetidos a constantes pressões decorrentes das exigências da profissão, têm apresentado uma série de comprometimentos biopsicossociais:

O trabalho realizado não só dentro das salas de aula, mas também nos intervalos, observando e acompanhando os alunos, demanda um esforço maior que acaba por sobrecarregar os professores. Por falta de outros horários, é nos intervalos que eles se reúnem com pais ou são procurados pelos próprios alunos com dúvidas sobre as matérias ou querendo expor conflitos de ordem pessoal.

O professor acaba sendo o gerenciador de situações que, muitas vezes, fogem ao seu controle por despreparo. (MELEIRO, 2002, p.17)

Entre os professores, é comum a queixa sobre o seu sofrimento diante da defasagem entre o que devem fazer e o que realmente conseguem fazer, e esse sofrimento se agrava pela falta de reconhecimento de seu esforço pela equipe pedagógica:

Na solidão, a dúvida sobre sua competência profissional lhe corrói o cérebro. Ele investiu muito, lutou contra a realidade social e material do trabalho para poder ensinar a seus alunos, o esforço, os custos emocionais e pessoais foram muito altos, os resultados foram magros, os alunos não aprenderam tanto como ele esperava, além disso seu trabalho não foi considerado, nem valorizado. (BATISTA; CODO, 2002, p. 83)

Os professores brasileiros enfrentam grandes dificuldades, como salários baixos, condições precárias de trabalho, pouca perspectiva de progressão na carreira, trabalho importante e desgastante mas sem reconhecimento; é preocupante a situação em que se encontra a educação em nosso país. Além dessas dificuldades, o professor enfrenta o desinteresse dos alunos. O professor já não consegue mais se entusiasmar com o que ele próprio ensina, já não encanta mais seus alunos, sejam estes crianças, jovens ou adultos. E com isso a indisciplina cresce: quando os alunos perdem o interesse pelas aulas, eles buscam na indisciplina uma forma de manifestar sua insatisfação. O professor na tentativa de controlar essa situação, chega a fazer uso de um autoritarismo sem sentido. E assim um mal-estar vai tomando conta do sistema educacional, diante disso

podemos afirmar que o professor brasileiro não encontra mais uma rede de sustentação social para o exercício de seu mandato: todos os milhões de professores deste país estão sozinhos. Por mais que se reúnam em associações de classe, por mais que se façam programas e programas de melhoria do ensino e de qualidade total, por mais que busquem cursos e cursos de aprimoramento profissional, os professores continuam irremediavelmente sozinhos. Sabe-se que todo exercício profissional exige, para sua boa execução, que se estenda sob ele uma rede imaginária e simbólica que liga, articula, organiza,

valoriza, prestigia, e, portanto, atribui significação à prática individual de seus participantes. Pois bem: a rede estendida sob a educação está aos pedaços. (KUPFER, 2001, p. 143)

A queda na qualidade do ensino infantil, fundamental e médio não se deve simplesmente, como apontam os documentos oficiais, à precariedade da formação inicial de parte dos professores, mas é também resultado da má qualidade da formação que tem sido ministrada.

Para se chegar a formar um profissional da educação, é preciso um investimento educativo contínuo e sistemático. Também não é pelo acúmulo de cursos e técnicas que se forma um profissional da educação e sim, através de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, com intervenção em suas reais condições de trabalho.

Apesar das políticas governamentais apresentarem preocupação com a normatização da formação inicial e continuada do professor, conforme podemos ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elas não têm dispensado atenção aos salários e às condições de trabalho desse profissional. Constata-se também um “refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras *competências*, conceito esse que está substituindo o de *saberes e conhecimentos*.” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Os professores à medida que enfrentam dificuldades, começam a apresentar um certo ceticismo e ressentimento em relação à profissão, e passam a levar os dias numa rotina insípida. Diante de tal contexto em que se evidencia um mal-estar na profissão docente, a comunicação entre os pares profissionais fica prejudicada, não há troca de experiências, não há desabafo de problemas e nem tão pouco, tentativas de soluções viáveis. Esse isolamento contribui para o

crescimento do sentimento de impotência e de frustração. Tais fatos nos levam a pensar acerca do estado emocional dos professores, principalmente daqueles que trabalham com a criança pequena, nas suas primeiras experiências escolares, uma vez que a relação professor-aluno é determinante da aprendizagem e na formação do indivíduo. O quadro exposto em nossas escolas tem nos inquietado e nos faz sentir a necessidade de compreender o que está se passando com os educadores.

Ao cursar a disciplina Corpo e Educação no Programa de Mestrado, tomamos conhecimento de duas pesquisas que nortearam o nosso trabalho. Uma delas é a pesquisa coordenada por Codo (2002) e a outra é a pesquisa desenvolvida por Mota (1999), regente da disciplina em questão.

Na pesquisa desenvolvida por Codo e sua equipe, foram estudadas as condições de trabalho e a saúde mental dos trabalhadores em educação do país – trata-se de uma investigação exaustiva e abrangente sobre a síndrome de desistência do educador: *burnout*<sup>1</sup>. Codo e sua equipe investigaram 52.000 sujeitos em 1.440 escolas de ensino básico (infantil, fundamental e médio) espalhadas em todos os estados do Brasil. Os resultados da pesquisa foram alarmantes: quase a metade de toda a população estudada apresenta características da síndrome de *burnout*, isto é, 48% dos profissionais da educação entrevistados apresentam sinais de mal-estar com a profissão.

*Burnout* pode ser traduzido como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente”. “É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua

---

<sup>1</sup> *Burnout*: “Apesar de ser atribuído a Freudenberg (1974), o primeiro artigo versando sobre burn-out, segundo Schaufeli & Ezmann (1998), em 1969, Bradley já havia publicado um artigo em que se utilizava da expressão staff burn-out, referindo-se ao desgaste de profissionais e propondo medidas organizacionais de enfrentamento. Entretanto, devemos a Freudenberg e posteriormente a Maslach & Jackson (1981) a difusão e o interesse que se seguiu a partir de seus estudos.” (BENEVIDES-PEREIRA, 2003, p. 4)

relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil.” (CODO & VASQUES-MENEZES, 2002, p.238)

*Burnout* é uma expressão inglesa que significa estar exaurido emocionalmente após longa exposição a uma situação estressante, com prejuízo para o resultado do trabalho que se exerce. Há um consenso entre os pesquisadores em aceitar que *burnout* seja uma resposta ao estresse laboral crônico. (CARVALHO, F., 2003)

Christina Maslach, autora do instrumento mais utilizado na avaliação dessa síndrome, o MBI – Maslach Burnout Inventory, define o *burnout* como uma síndrome caracterizada por três componentes: exaustão emocional, despersonalização e baixo envolvimento pessoal no trabalho. A ‘exaustão emocional’ se manifesta quando os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo; eles percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas. Já na ‘despersonalização’, há um desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes), um endurecimento afetivo, uma “coisificação” da relação. O ‘baixo envolvimento pessoal no trabalho’ apresenta-se na tendência de uma evolução negativa, que chega a afetar a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização. (CODO, 2002, p. 238)

A pesquisa de Codo e sua equipe é a primeira investigação sistemática e de grande porte no Brasil sobre a síndrome de *burnout* entre os trabalhadores em educação; e vem revelar claramente que os professores de todos os níveis do ensino básico experienciam algum grau de *burnout*, sendo que os professores envolvidos e comprometidos com a sua profissão são os mais afetados.

Foi através do estudo dessa síndrome que passamos a compreender as inquietações que nos levaram a realizar este trabalho, e percebemos que muitos dos profissionais com os quais vivenciamos a nossa trajetória de trabalho na educação, apresentam sinais dessa síndrome. Constatamos ao longo desses anos, o prejuízo nas relações interpessoais quando os sinais de *burnout* se instalam - o corpo discente e docente, o pessoal técnico e administrativo, enfim, toda a organização escolar perde com essa síndrome.

A outra pesquisa que tem norteado este trabalho é a tese de doutorado de Mota (1999) intitulada: *Princípios reichianos fundamentais para a educação: base para a formação do professor*, onde a autora propõe que se considere na formação do professor a concepção de homem energético reconhecida por Wilhelm Reich:

Uma concepção de homem enquanto ser energético, se trabalhada durante a formação do professor, pode proporcionar o desenvolvimento de uma ação docente e discente mais “gratificante”. Nesse caso, a contribuição de Reich para a educação volta-se para a relação professor-aluno, tomando por base o seu princípio de energia que pode fundamentar a formação do professor. (MOTA, 1999, p. 15)

Os princípios reichianos fundamentais à educação analisados na tese de Mota, foram por nós estudados com o objetivo de fundamentar a nossa tentativa de entender a síndrome da desistência do educador. Foi através dessa tese que conhecemos e passamos a nos interessar pelos estudos desenvolvidos pelo psicanalista e pesquisador austro-húngaro Wilhelm Reich<sup>2</sup>, que produziu sua teoria na primeira metade do século XX. Neste, estudo, nos apropriamos da concepção de saúde desse autor, que será evidenciada no segundo capítulo deste trabalho.

---

<sup>2</sup> Wilhelm Reich nasceu em 24 de março de 1897 na Áustria. Kursou Medicina em Viena, foi assistente de Freud. Descontente com o método psicanalítico rompeu com a psicanálise. Interessou-se pela importância da sexualidade na psicogênese das neuroses. Desenvolveu a técnica de trabalho denominada Análise do Caráter. É considerado o pai das Psicoterapias Corporais.

Reich interessou-se pelo papel da energia no funcionamento de organismos vivos. Dedicou-se a compreender e a viabilizar a vida humana prazerosamente. Uma das suas descobertas revela que certas experiências emocionais dão origem a padrões musculares que bloqueiam o livre fluxo de energia, dificultando a entrega prazerosa do indivíduo à vida. Reich idealiza uma sociedade futura em que a educação assume o papel central na formação de pessoas mais saudáveis, livres de bloqueios energéticos. Reich deposita na educação a esperança de uma geração de seres humanos mais felizes, mais livres para o prazer.

A partir do trabalho de Codo e de Mota, reforçamos ainda mais a nossa preocupação com o estado emocional dos professores que, submetidos a constantes dificuldades decorrentes da profissão têm adoecido.

Codo (2002) explicita o quanto os profissionais da educação sofrem por não realizar o trabalho como gostariam e nos alerta sobre a importância de pensar a educação tendo em vista a subjetividade do educador. É válido destacar o sofrimento do profissional da educação, desmistificando o desestímulo proveniente da síndrome de *burnout* associado a doenças físicas. Têm-se intensificado no Brasil, nos últimos quatro anos, os estudos sobre *burnout*.

Acreditamos que a expansão se deva ao trabalho de Codo, a revisão aponta que só no período 2000-2002 foram produzidos 30 estudos sobre o tema, contra o mesmo número realizado na década de 90 levando a crer que Codo passou a representar um marco nacional nas pesquisas nessa área. (CARVALHO, F., 2003, p. 26).

José Manuel Esteve (1999) desenvolveu uma pesquisa entre os professores da Espanha, cujas condições de trabalho superam em muito aquelas a que estão submetidos os nossos docentes no Brasil. Mesmo assim, percebe-se entre os docentes espanhóis, uma situação estressante atrapalhando a qualidade de trabalho. Esteve (1999) afirma que os professores se defendem do aumento da tensão em seu trabalho por diferentes meios que lhes permitem recuperar-se. A partir de dados estatísticos, o autor indica problemas concretos na categoria docente: absentismo por licenças médicas; pedidos de transferência mediante os quais os professores evitam os estabelecimentos conflituos; o abandono real da profissão devido à intensificação da tensão nervosa, que acaba levando os educadores a buscarem outra profissão. Ao verificar as licenças médicas oficiais dos professores de ensino não-universitário, ocorridas no período de 1982-1989 constatou “uma duplicação dos dias perdidos por licença no período desses sete anos estudado”. (ESTEVE, 1999, p. 94).

Numa linha similar de investigação, uma equipe multidisciplinar em Portugal, pertencente ao Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO), desenvolveu um estudo que deu origem ao livro *O stress nos professores portugueses*; em que se analisa a distribuição em âmbito nacional, do grau de estresse na profissão docente, suas potenciais fontes e a prevalência de algumas das suas conseqüências:

O stress percebido foi empiricamente considerado como uma variável dependente das fontes de stress referidas e aceitaram-se as dimensões indiciadoras do *burnout* como conseqüências do estado de stress. (...) 6,3% a 34,8% dos professores portugueses podem sofrer de uma forma grave ou moderada da síndrome de *burnout*. (MOTA-CARDOSO et al, 2002, p. 95-119)

A pesquisa mencionada reforça a necessidade do fortalecimento das organizações escolares na promoção de recursos para lidar com o estresse, onde deve acontecer de fato, a intervenção, o apoio e o encorajamento tão necessários à promoção e valorização dos educadores.

Encontramos vários outros estudos que tratam da síndrome de *burnout* em professores; mas, elegemos para o nosso presente estudo os trabalhos de Codo, Esteve, e Mota-Cardoso.

Para compreendermos *o burnout*, *o mal-estar*, *o stress*<sup>3</sup> que tem atingido os educadores, fomos em busca também de estudos sobre o bem-estar, que levam em consideração as relações do ser humano com ele próprio, com o outro, com o meio ambiente. O contato do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com o meio ambiente acontece através do corpo, nesta perspectiva, interessou-nos os estudos onde o corpo ganha significado e relevância. Algumas pesquisas acadêmicas nas últimas décadas têm tentado compreender o corpo orgânico, funcional e energético, inserido num contexto social, uma vez que

a vida de um indivíduo é a vida de seu corpo. Desde que o corpo com vida inclui a mente, o espírito e a alma, viver a vida do corpo inteiramente significa ser atento, espiritual e nobre. Se tivermos alguma deficiência em qualquer um desses aspectos do nosso ser, significa que também não estamos inteiramente com nosso corpo. (LOWEN, 1982, p. 37)

Neste sentido, o corpo passa a ser visto enquanto pulsação e vibração energética em consonância com os sentimentos que o habita:

O corpo não pode ser considerado um depósito da alma, como se propunha na idade antiga. Já no útero, mesmo em formação é um corpo que sente e responde aos estímulos do meio. O corpo se comunica e faz contato com as pessoas e com o mundo que o rodeia. Se a vida do corpo está diminuída, as

<sup>3</sup> Estes termos são usados em pesquisas diferentes para expressarem a problemática do professorado: *burnout* (CODO, Brasil), *mal-estar* (ESTEVE, Espanha) e *stress* (MOTA-CARDOSO, Portugal)

impressões, reações, percepções e contato também estarão prejudicados. (VOLPI ; VOLPI, 2003, p.15)

Diversos autores compartilham da idéia de que é necessária uma nova consciência do corpo, do movimento e do contato com o ambiente que nos cerca. Em nosso estudo ganham espaço as obras de Reich, Lowen, Navarro, Boadella, Albertini, Bellini, Barreto, Mota, Moysés, dentre outros.

Esperamos que nossa pesquisa, juntamente com outras que dão importância à maior conscientização do corpo físico e energético, possam contribuir para a mudança dos paradigmas educacionais vigentes que, por si mesmos, têm demonstrado sua ineficácia. Há tempos o nosso sistema educacional vem promovendo o bloqueio da energia humana. Sustentaremos nosso estudo nas ciências somáticas que levam em consideração a história de vida registrada no corpo do indivíduo, cujas bases foram lançadas por Wilhelm Reich. Como afirma Boadella (1992, p. 22): “O mérito de ter descoberto as sutis relações entre as defesas do corpo e a vitalidade emocional nelas contida, e a partir daí desenvolver meios de alterar o equilíbrio de forças em direção à saúde, é todo de Reich”.

Os estudos reichianos compreendem o ser humano como uma unidade de energia que contém em si dois processos paralelos: o psiquismo (mente) e o soma (corpo); esses estudos têm por objetivo reencontrar a capacidade do ser humano de regular a sua própria energia, e por conseqüência, seus pensamentos e emoções, podendo alcançar assim uma vida mais saudável.

Para Reich, saúde é a vitalidade que permite ao organismo superar situações nas quais encontra algum tipo de obstáculo ao pleno desenvolvimento, não é ausência de doença, mas é a capacidade de reagir do organismo, capacidade de mover-se, entrando e saindo da doença.

A saúde emocional pode ser definida em termos da habilidade de um indivíduo em envolver-se completamente em suas ações e comportamento. (...) Uma motilidade aumentada proporciona maior variabilidade de ações e permite uma maior flexibilidade nas respostas às situações. (LOWEN, 1977, p. 339).

A nossa proposta de pesquisa procura superar os modelos clássicos e vai além da abordagem mecanicista e reducionista que, durante séculos, considerou o corpo isolado da mente; isto é, o corpo e a mente eram vistos como duas entidades isoladas, até admitia-se uma influência de uma sobre a outra, mas não chegava a considerá-las diretamente relacionadas.

Nesse sentido, discordamos dos processos educacionais, que ainda nos dias de hoje, insistem em educar a mente de uma criança sem dar atenção ao seu corpo, às suas emoções e aos seus sentimentos, negligenciando o fato de que só podemos experimentar aquilo que passa pelo corpo e que mobiliza nossas emoções e sentimentos: “A alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo, ou numa imagem mental, acontece na carne.” (DAMÁSIO, 2001, p. 18)

### **O CAMINHO METODOLÓGICO ESCOLHIDO**

Perceber é tornar algo presente a si com a ajuda do corpo, tendo a coisa sempre seu lugar num horizonte de mundo e consistindo a decifração em colocar cada detalhe nos horizontes perceptíveis que lhe convenha. (Merleau-Ponty. O primado da percepção e suas consequências filosóficas, 1990).

Existem diferentes concepções filosóficas sobre a natureza do conhecimento verdadeiro, optamos pela concepção em que a verdade está nas próprias coisas ou na própria realidade e o conhecimento verdadeiro é a percepção intelectual e racional dessa verdade (alétheia), como aponta a fenomenologia. Uma idéia é verdadeira quando corresponde à coisa que é seu conteúdo e que existe fora de nosso espírito ou de nosso pensamento. No horizonte das questões que fomos

levantando ao longo desta pesquisa, intencionamos chegar a alétheia, ao desvelamento, à percepção dos fenômenos.

Inicialmente, tínhamos a intenção de selecionar sujeitos que apresentassem algum sintoma de *burnout*, a síndrome da desistência. Tínhamos clareza que lidaríamos com sofrimentos emocionais, isso exigiria de nós uma predisposição para acolher, na tentativa de ver, escutar, perceber nossos sujeitos. Pesquisamos o ser humano e suas emoções, para tanto, não seguimos receitas, experimentos padronizados, questionários fechados e escalas validadas. Tivemos que seguir nossos próprios caminhos, avançando, recuando, ensaiando, corrigindo-nos.

Angerami-Camon quando afirma que “o homem é um ser que se constitui a si mesmo e que jamais poderia ser explicado como sendo um conjunto de mecanismos reguladores em constante atrito e pressão” (2003, p. 8), nos aponta um caminho metodológico. Fomos guiados desde o início dessa trajetória investigativa por um olhar que tenta compreender os fenômenos sem conceitos apriorísticos, já que “o mundo existe antes de qualquer análise que eu possa tentar fazer.” (Angerami-Camon, 2003, p.14).

Nosso olhar fenomenológico tenta entender as dores emocionais dos educadores, enfocando a necessidade de buscar a conscientização da própria corporalidade. Valorizamos a idéia de que a vida exige do homem a responsabilidade de assumir-se, levando-o a um autoconhecimento cada vez maior, a procurar dentro de si próprio saber quem é para responsabilizar-se pelos seus atos e seu destino.

A beleza nesse trabalho de autoconhecimento é que a transformação atinge o cerne do indivíduo e o liberta. A consciência da própria corporalidade leva à consciência de ser alguém valioso, trazendo também a responsabilidade.

Ninguém é menos responsável do que o indivíduo inconsciente. (PENNA, 1989, p. 142)

Procuramos compreender os educadores que têm apresentado os sintomas de *burnout*, para isso fomos ouvi-los. Durante o processo de investigação, participamos de alguns congressos, seminários, semanas científicas e oficinas de educação, que nos deram a oportunidade de compartilhar a nossa pesquisa com vários educadores. Nesses encontros<sup>4</sup>, apresentamos a nossa pesquisa nas categorias de pôster, comunicação, mesa-redonda e palestras. E isso implicou em uma nova compreensão do problema levantado: fomos constatando que não chegaríamos a um só resultado, quanto mais indagávamos, refletíamos, cresciam nossas incertezas.

Percebemos que entramos num campo de investigação onde a certeza não tem abrigo. Vimos confirmar a tese apontada por Angerami-Camon (2003, p. 86): “Somos o nosso psiquismo em nossa realidade corporal. A nossa totalidade corpórea é a nossa subjetividade”. Constatamos não ser possível compreender o ser humano levando-se em conta métodos reguladores: “somos emoção, vamos além das teorizações que tentam nos reduzir a meros objetos de análise”. (ANGERAMI-CAMON, 2003, p. 86)

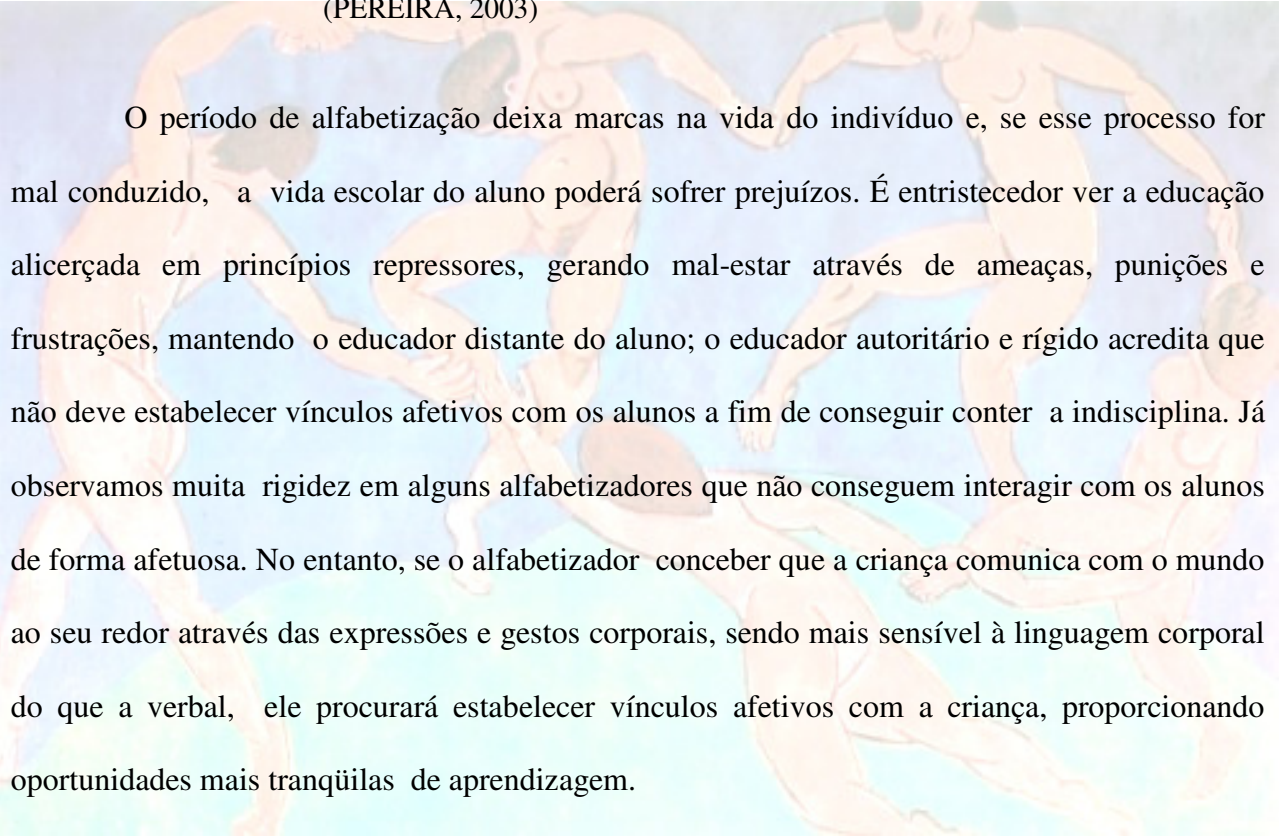
Com a intenção de encontrar educadores que manifestassem os sintomas da síndrome de *burnout*, selecionamos duas instituições municipais que trabalham com alfabetização por acreditarmos que nesta fase da aprendizagem, o aluno requisita do educador uma série de cuidados. Para dispensar todo o cuidado necessário que a tarefa de alfabetizar requer, o alfabetizador precisa estar bem emocionalmente. Ao nos interessarmos pela saúde emocional do educador alfabetizador, concebemos a alfabetização como um processo emocional, ou seja, permeado de relações afetivas.

---

<sup>4</sup> Foram onze encontros, sendo um latino-americano; três nacionais, dentre eles a ANPED; um estadual e seis regionais.

Valorizamos a alfabetização que busca nutrientes no afeto que, por sua vez proporciona a aprendizagem, mas para isso, o alfabetizador precisa de uma formação que o leve à compreensão ampla do ser criança.

Preocupa-nos o estado emocional de alguns professores, principalmente daqueles que trabalham com a criança pequena, nas suas primeiras experiências escolares, por sabermos o quanto a relação professor-aluno é determinante da aprendizagem e na formação do indivíduo. (...) Acreditamos na necessidade de trabalhar a corporalidade do professor e das crianças, para que o processo de alfabetização transcorra de forma prazerosa sem trazer angústias e bloqueios. (PEREIRA, 2003)



O período de alfabetização deixa marcas na vida do indivíduo e, se esse processo for mal conduzido, a vida escolar do aluno poderá sofrer prejuízos. É entristecedor ver a educação alicerçada em princípios repressores, gerando mal-estar através de ameaças, punições e frustrações, mantendo o educador distante do aluno; o educador autoritário e rígido acredita que não deve estabelecer vínculos afetivos com os alunos a fim de conseguir conter a indisciplina. Já observamos muita rigidez em alguns alfabetizadores que não conseguem interagir com os alunos de forma afetuosa. No entanto, se o alfabetizador conceber que a criança comunica com o mundo ao seu redor através das expressões e gestos corporais, sendo mais sensível à linguagem corporal do que a verbal, ele procurará estabelecer vínculos afetivos com a criança, proporcionando oportunidades mais tranqüilas de aprendizagem.

Já no campo de pesquisa, entramos em contato com a direção da escola e combinamos um encontro com os educadores. No dia e hora marcados, abrimos o encontro com uma palestra estruturada na temática sobre a síndrome de *burnout*: falamos dos sintomas dessa doença e das possíveis alternativas para evitá-la. Os educadores presentes se mobilizaram fazendo perguntas, dando depoimentos e demonstrando interesse.

Terminada a palestra, partimos para uma dinâmica de trabalho desenvolvida no Brasil no final da década de 70 e conhecida no meio dos terapeutas corporais neo-reichianos por Grupo de Movimento. No Grupo de Movimento trabalha-se o corpo com intenção de desbloquear a energia reprimida em determinados pontos, para que ela possa fluir pelo corpo, utilizando-se recursos variados como a música, a dança, relaxamento, exercícios bioenergéticos. As dinâmicas foram conduzidas por duas psicoterapeutas<sup>5</sup> com formação necessária para desenvolver tal trabalho corporal. As atividades realizadas na vivência corporal foram filmadas, inclusive os depoimentos dos participantes. Ficou explícito, nas falas dos educadores, o desejo de desenvolvermos aquele trabalho de uma forma mais sistemática, para que, encontros como aqueles, pudessem acontecer com mais frequência.

Na finalização da dinâmica, convidamos os participantes para sentarem-se em círculo, no chão, para que pudéssemos conversar, quando então, colhemos as impressões desse encontro. Terminado esse momento, naturalmente algumas pessoas foram se aproximando de nós, queriam conversar, e o que fizemos? Acolhemos a cada uma. É interessante observar, que as pessoas que se aproximaram de nós nesse momento específico, eram todas do sexo feminino. A conversa que passamos a desenvolver com essas educadoras, acabou nos permitindo lhes fazer o convite para que nos respondessem a algumas perguntas. Foi, então, que marcamos um novo encontro com cada um delas, onde pudemos entrevistá-las.

Fomos para as entrevistas com algumas perguntas programadas; mas à medida que o diálogo prosseguia, tivemos que lidar com novos fatos, e outros caminhos foram abertos.

---

<sup>5</sup> Márcia Moysés e Terezinha Lelis, psicoterapeutas corporais neo-reichianas, ambas são membros do Grupo de Pesquisa “Corpo e Educação” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que, a partir do referencial reichiano procura estudar a educação corporal proposta por Reich.

Optamos pela entrevista semi-estruturada, pois, conforme a necessidade do diálogo, as perguntas formuladas previamente foram ganhando novos caminhos, inclusive foram reformuladas.

Tivemos ao todo três encontros com os trabalhadores dessas duas instituições de ensino que nos permitiram desenvolver o nosso plano de trabalho de campo. Sendo, dois encontros na instituição de ensino com maior número de trabalhadores. Considerando todos os trabalhadores da educação que participaram desses três encontros, estivemos em contato com aproximadamente 60 educadores. Dentre eles, chegamos a entrevistar treze educadoras, mas devido a alguns problemas, não consideramos quatro entrevistas, ficamos então, com nove sujeitos.

Tentamos entrecruzar os dados de nossas entrevistadas<sup>6</sup>. Três são professoras de 1ª série (Elza, Sônia e Tânia); duas são professoras de pré-escola (Ana e Geisa); dentre os demais sujeitos, temos uma vice-diretora de 1ª a 4ª série (Márcia); uma supervisora de alfabetização de jovens e adultos (Elida); uma orientadora de pré-escola (Daniela) e uma merendeira readapta de pré-escola (Carla). Todas são do sexo feminino. A faixa etária das educadoras está entre 32 a 44 anos. O tempo na educação varia de 3 a 25 anos. Sete são casadas, uma é viúva e outra é solteira. Três ainda não têm filhos mas planejam tê-los. Nenhuma delas pertence a classe social alta, todas precisam do salário, mesmo que seja só para os gastos pessoais. Os pais tiveram poucos anos na escola, não há sequer um pai ou uma mãe que tenha frequentado o ensino superior. Elza e Sônia estão concluindo o Normal Superior; Geisa, Daniela, Márcia, Elida e Ana são formadas em Pedagogia; Ana fez Pedagogia e também, Educação Física; Tânia é formada em Geografia; Ana, Geisa, Daniela, Tânia e Elida têm pós-graduação.

---

<sup>6</sup> Quando nos referirmos a elas, estamos usando nomes fictícios, a fim de preservar-lhes a identidade.

Valorizando o caminho no qual entramos, fizemos uso de uma “bússola”, que neste caso, é a percepção que trazemos em nós, ela nos conduziu ao particular das pessoas entrevistadas, que em suas pequenas diferenças, nos levaram a compor um conjunto de minúcias, indícios importantes para o entendimento do ser humano. Para pesquisadores da corporalidade humana, a maneira como é dada a resposta, como o sujeito manifesta seus sentimentos, é de suma importância. O que está por trás das palavras ditas e daquelas que não foram ditas, é muito mais revelador. O corpo revela a história não-revelada através das palavras, mas explícita nas suas expressões corporais.

A imagem que nos fica é de uma imensa floresta fechada cujos caminhos foram se fazendo, à medida que avançávamos nossos passos. Abrindo mão de nossas certezas, tentamos com espírito crítico mas despojado de preconceitos, apreender os fenômenos. Tentamos “encontrar, ao mesmo tempo, neste decorrer dos fatos, uma ordem espontânea, um sentido, uma verdade intrínseca” (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 26)

Nesta pesquisa estamos usando a imagem do pesquisador-come-*bricoleur*:

isto é, o investigador tem a prerrogativa de poder produzir sua teoria compondo-a de fragmentos encontrados em campo, sem ter seus passos atrelados ao projeto inicial.(...) O termo *bricoleur* foi ressignificado por Lévi-Strauss<sup>7</sup> e é aqui entendido como aquele que produz um objeto novo a partir de pedaços e fragmentos de outros objetos” (TURATO, 2003, p. 259)

Como na técnica do mosaico, lidamos com fragmentos para compor um todo. Sem um plano muito rígido, reuníamos o que encontrávamos e assim, fomos compondo um novo objeto. A característica do pesquisador-come-*bricoleur* começou na fase da coleta de dados, e continuou no momento de lidarmos com eles, quando então, foi preciso destreza no manuseio

<sup>7</sup> O antropólogo Lévi-Strauss apresenta a figura do *bricoleur* em um trecho de sua obra *O pensamento selvagem* (1989, p. 32-49), editado pela Papirus e traduzido por Tânia Pellegrini.

das ferramentas. Foi um trabalho que exigiu de nós muita versatilidade para lidar com tudo o que fomos apreendendo no meio do caminho.

Uma vez que, a abordagem fenomenológica nos remeteu para a busca da essência ou do sentido a partir do fenômeno investigado, pudemos construir o nosso próprio caminho metodológico. O fenômeno por nós investigado precisou ser desvelado além das aparências, exatamente porque a síndrome de *burnout*, não está evidente de imediato. A sua essência só está acessível através da situação singular onde aparece, por isso, ouvimos os depoimentos dos educadores, buscando interpretar o fenômeno.

A atitude fenomenológica nos fez retomar um caminho que nos conduziu a ver o existir simplesmente como ele se mostra. Neste estudo, foi necessário saber ver, perceber, conceber e pensar. Sabíamos de antemão, que precisaríamos de uma atitude de abertura para compreender o que se mostra (retira-se do velamento) e o que se esconde (fica velado); para alcançar o significado de alétheia, que não é simplesmente a verdade, mas sim, um modo de se fazer ver.

Enfocamos o corpo do educador, pois é o corpo que sente, que se orienta espacialmente: “A minha história é sempre viva e presente em minha estrutura corpórea”. (Angerami-Camon, 2003, p.69). Neste estudo que ora propusemos, tentamos compreender o mal-estar do educador, evidenciando que: “... só podemos experimentar aquilo que ocorre no ou com o corpo.” (Lowen, 1984, p. 54)

O aprendizado exige vínculo emocional, pois o processo de aprender algo implica saber sobre si mesmo, aprender a se questionar, aprender a ser. Aprende-se a partir de experiências emocionais básicas e estruturantes do encontro humano. O educador que possibilita o aluno expressar suas angústias, que o ajuda a nomear suas emoções, a pensar seus sentimentos, que o

acolhe de forma compreensiva, este educador está ajudando a criar um mundo mais saudável e mais feliz. (LISONDO, 2000)

Em nossa caminhada pela educação, assim como percebemos profissionais exauridos pela profissão, percebemos também, o quanto a escola é um espaço propício e amplo para se construir ações comprometidas com a qualidade de vida.

Estamos, pois, considerando que a corporalidade no processo educativo, visualizada na perspectiva da fenomenologia e da psicoterapia corporal, pode vir a ser um campo amplo de possibilidades de resgatar no homem a criatividade, a sensibilidade e a identidade consigo próprio e com o seu meio sócio-histórico e cultural.

O nosso trabalho de pesquisador-*bricoleur* está constituído por três capítulos. No primeiro capítulo – ***Compreendendo o sofrimento dos educadores*** - discorremos sobre a síndrome de *burnout* na tentativa de compreender o sofrimento dos educadores. No segundo capítulo – ***Promovendo o bem-estar docente no processo educacional*** - com base nos princípios reichianos de homem energético, consideramos a movimentação energética do corpo como a condição primordial para uma vida saudável. No terceiro capítulo - ***O bricoleur e o seu quebra-cabeça: dando forma a compreensão do sofrimento do educador*** - colocamos as vozes de nossos sujeitos e, fizemos as interligações necessárias para o entendimento de nossa proposta nesta pesquisa.

Na conclusão - ***Enfim, saímos da prisão: saberes necessários aos educadores*** - deixamos a nossa contribuição para a educação, onde então, produzimos um novo objeto a partir de pedaços e fragmentos de outros objetos que foram coletados ao longo de nosso trabalho como pesquisador-*bricoleur*.

## CAPÍTULO I

### COMPREENDENDO O SOFRIMENTO DOS EDUCADORES

Podemos dizer que hoje existe um consenso em torno do reconhecimento e da importância das relações sociais no trabalho, mas nem sempre foi assim. Houve um tempo, e não há tantos anos atrás, em que qualquer conversa entre os trabalhadores era considerada improdutiva, ou, muito pior, subversiva. (SORATTO; RAMOS, 2002, p.272)

#### A síndrome de *burnout* enfraquece o trabalho dos profissionais da educação

Durante o exercício da docência, através da experiência pessoal e relato de colegas, constatamos, ainda que de modo muito incipiente, um sofrimento psíquico que gera implicações na motivação dos professores, interferindo na organização do seu trabalho. Na busca de entender o que estava ocorrendo em nosso âmbito de trabalho, nos deparamos com a síndrome de *burnout*, que no sentido literal, significa queimar (burn) de dentro para fora (out). *Burnout* simboliza a perda do fogo, da vontade, do desejo de continuar na luta: “Falta de motivação, desamparo, desesperança, passividade, alienação, depressão, fadiga, stress e agora *burnout*, em última instância se defrontam com a mesma questão: por que as pessoas desistem?” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002, p. 239).

Benevides-Pereira (2003) em seu artigo “O Estado da Arte do *Burnout* no Brasil”, nos revela de forma sucinta como se deu o esclarecimento da síndrome de *burnout*. Foi a partir dos estudos sobre *burnout* desenvolvidos por Freudenberg (1974) e posteriormente por Maslach &

Jackson (1981) que se desencadeou uma série de outros estudos sobre o tema. No Brasil, a primeira publicação data de 1987, em que França (1987) escreve um artigo sobre a questão em evidência, na Revista Brasileira de Medicina. Na década de 90 as primeiras teses e outras publicações sobre o tema começam a aparecer, mas mesmo assim, a síndrome continua até hoje desconhecida da maior parte dos profissionais, mesmo daqueles que devido à sua ocupação deveriam conhecê-la. O primeiro livro sobre *burnout* em idioma português comercializado no Brasil foi a tradução de uma obra de Maslach e Leiter (1999). Nesse mesmo ano, 1999, Wanderley Codo coordena uma pesquisa, que investiga a síndrome de *burnout* entre os trabalhadores em educação.

A pesquisa coordenada por Codo teve a duração de dois anos e meio. Como já esclarecemos anteriormente, foram investigados 52.000 sujeitos em 1.440 escolas espalhadas em todos os Estados do Brasil. Esse é o primeiro estudo intensivo e extensivo de saúde mental e trabalho de uma categoria profissional no Brasil; contou com a parceria entre o Laboratório de Psicologia do Trabalho da UNB (LPT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Certificamos através de leituras (CODO, ESTEVES, MASLACH & LEITER, LIPP, MOTA-CARDOSO, FERENHOF & FERENHOF, CARVALHO, BENEVIDES-PEREIRA), que *burnout* é a condição mais crítica do estresse profissional; geralmente o *burnout* é agravado pela ansiedade, melancolia, baixa auto-estima, sentimento de exaustão física e emocional, leva a uma desistência camuflada que se dá na continuidade dos afazeres profissionais, portanto, uma desistência na ativa. Essa síndrome afeta principalmente, os profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros, são apontados como clientela de risco. As pesquisas citadas

acima têm revelado que o *burnout* ocorre em trabalhadores altamente motivados, que reagem ao estresse laboral trabalhando ainda mais.

O desconhecimento da síndrome leva os profissionais da saúde a tratá-la como estresse ou depressão, e com isso a causa principal do problema não é atacada.

Do ponto de vista legal, a síndrome de *burnout* passa a ser considerada no Brasil, a partir de 18 de junho de 1999, com a republicação do Regulamento da Previdência Social no Diário Oficial da União. No Grupo V do Código Internacional de Doenças, CID-10<sup>8</sup> aparece o seguinte texto: “Sensação de Estar Acabado (Síndrome de Burn-Out, Síndrome do Esgotamento Profissional) proveniente do ritmo de trabalho penoso, ou de outras dificuldades físicas e mentais relacionadas com o trabalho.” Analisando tal texto da legislação<sup>9</sup> que se encontra em anexo, percebemos um avanço das conquistas dos trabalhadores, pois como já dissemos antes, somente eram consideradas doenças relacionadas ao trabalho as que fossem diagnosticadas no nível físico.

A organização das escolas e o modo como elas funcionam respondem por alguns dos fatores que são fundamentais para fortalecer ou enfraquecer o trabalhador da educação. O tipo de gestão adotado pelos estabelecimentos escolares intervém sobre diferentes aspectos que configuram sua realidade; e por um caminho indireto acaba propiciando ou limitando o sofrimento psíquico dos educadores. Se a gestão é participativa e democrática ela consegue

---

<sup>8</sup> CID 10 – décima edição do Código Internacional de Doenças. O CID trata-se de um manual utilizado pelos profissionais de saúde para manipulação de dados médicos, tais como prontuários, diagnósticos, procedimentos. Estes dados são sempre tratados em código, pois é vedada, pelo código de ética médica, a divulgação do diagnóstico da doença do paciente sem seu expresso consentimento. O item XII refere-se à Síndrome de Burnout sob a nomenclatura em português, Síndrome do Esgotamento Profissional, adotada pelo INSS.

<sup>9</sup> Legislação aplicável ao acidente de trabalho e às doenças profissionais, disponível na Internet, no site: [www.saudeetrabalho.com.br/legislacao-2htm](http://www.saudeetrabalho.com.br/legislacao-2htm)

traduzir as esperanças e desejos de seus trabalhadores. Em contrário, se é uma gestão que não leva em consideração as reivindicações e aspirações de seus funcionários, isso pode levá-los a um desânimo, por se sentirem desconsiderados: “Observamos que o tipo de gestão adotado pelas escolas é uma variável que *intervém* no cenário escolar, propiciando ou limitando o sofrimento psíquico dos trabalhadores.” (BATISTA; ODELIUS, 2002, p. 334)

Dentre os fatores que incidem diretamente sobre a ação docente, limitando-a e gerando tensões de caráter negativo em sua prática cotidiana está a precária infra-estrutura da maioria das nossas escolas públicas. O conceito de infra-estrutura que nos interessa relaciona-se aos meios que permitem a realização do trabalho. Quando falamos de meios, referimos às ferramentas de trabalho, uma vez que todo trabalhador necessita das mesmas na execução de sua atividade. No caso do professor, suas ferramentas são os materiais básicos (carteiras, quadro-negro, equipamentos para reprodução de cópias, etc) e os recursos de apoio ao ensino (aparelho de som, biblioteca, computadores, material didático, etc).

Quando faltam aos professores os materiais básicos e os recursos de apoio de ensino, eles acabam tendo afetada sua relação com a escola e seu envolvimento pessoal no trabalho sofre uma recaída. Desenvolve-se assim um campo de tensão entre o senso de desvalorização profissional e sua relação com a atividade de ensinar em si mesma. A maior parte dos estados brasileiros, em relação às suas escolas públicas, apresenta déficit de materiais básicos e recursos de apoio ao ensino, o que dificulta o trabalho do professor. (BATISTA; ODELIUS, 2002, p. 167)

O máximo do desgaste aparece quando o professor enfrenta em seu local de trabalho o problema da violência social. Se a sociedade é composta também por pessoas violentas e a escola abriga em seu interior parte da sociedade, é natural que ali haja esse problema. Uma pergunta então se impõe: o que acontece com esse educador/trabalhador que tem que desenvolver

sua atividade de trabalho num contexto caracterizado pela violência, ou ameaçado por ela? As “ganges” proliferam na paisagem urbana, muitas vezes ligadas ao narcotráfico, transitam em diferentes locais, na periferia, nas portas de escolas, e inclusive dentro das escolas. As disputas dos grupos de narcotráfico estão ocorrendo do lado de fora e do lado dentro dos muros das escolas. A promessa do ganho fácil e os apelos compulsivos da mídia ao consumo, têm levado alguns jovens ao crime. As organizações criminosas oferecem ao indivíduo um tipo de recompensa que a sociedade lhe nega: a ilusão de uma vida cheia de *glamour*, poder e prestígio.

Diante de uma paisagem cinza como essa, onde imperam a violência e o crime, o professor terá muita dificuldade para manter seu equilíbrio psíquico. (BATISTA & EL-MOOR, 2002)

O professor com *burnout* traz uma fisionomia que revela seu desgaste físico e mental. Suas ações são também reveladoras: deixa de envolver-se no trabalho, não investe afetivamente como antes nas relações com os alunos, com os colegas, revela um sentimento de impotência, de incapacidade pessoal para realizar algo que tanto sonhou. O trabalho que antes lhe dava prazer fica penoso. O professor critica os alunos, realça suas dificuldades, atribui aos alunos o próprio fracasso.

Começa com uma sensação de inquietação que aumenta à medida que a alegria de lecionar gradativamente vai desaparecendo.(...) se instala muitas vezes a partir de expectativas elevadas e não realizadas. (...) não ocorre de repente; é um processo cumulativo, começando com pequenos sinais de alerta, que, quando não são percebidos, podem levar o professor a uma sensação de quase terror diante da idéia de ter que ir à escola. (REINHOLD, 2002, p.64 e 65)

Alguns estudos têm apontado para um perfil de professor que é mais propício a instalação do *burnout*, mas sem muito sucesso. “Tudo o que se conseguiu foi demonstrar maior incidência entre os *workaholics*, ou seja, entre aqueles indivíduos altamente centrados no

trabalho, que fazem deste o objetivo de suas vidas.” ( CODO & VASQUES-MENEZES, 2002, p.243).

De maneira geral, a maioria dos autores está de acordo que o *burnout* é uma síndrome característica do meio laboral e que esta é um processo que se dá em resposta à cronificação do estresse ocupacional, trazendo consigo consequências negativas tanto em nível individual, como profissional, familiar e social. (BENEVIDES-PEREIRA, 2003, p. 4)

O professor que, em início de carreira, acreditou na capacidade transformadora da educação, e por isso mesmo investiu toda a sua energia num projeto de ações que levariam às transformações imaginadas, com o passar dos anos, vai percebendo o quão longe ainda se encontra da sua utopia. Essa percepção acaba por levá-lo ao desânimo, e muitas vezes à desistência. O *burnout* é uma desistência de quem muito lutou, mas, que sob o próprio olhar crítico, pouco realizou. A impossibilidade de realizar os seus sonhos desmonta o professor, quando ele se sente impossibilitado de fazer o que deveria, surge, então, um conflito, cuja dinâmica permite a instalação do *burnout*.

Os processos que levam ao *burnout* são bastante complexos, os estudos evidenciam a relevância da dimensão coletiva, sobre a individual. Muitos autores (CODO, ESTEVES, LIPP, MOTA-CARDOSO) têm apontado para a importância do suporte social para lidar com o sofrimento docente. A comunicação entre os pares profissionais é um importante veículo que permite o compartilhar dos problemas, evitando assim, que os problemas se acumulem no interior do indivíduo, deixando-o muitas vezes esgotado e sem forças para procurar ajuda. Ao expressar suas dificuldades e limitações o professor percebe que não está solitário, que os problemas, muitas vezes, são pertinentes à profissão e não ao indivíduo. A troca de experiências entre os colegas de trabalho leva a soluções muitas vezes não encontráveis quando o professor procura sozinho pelas mesmas.

Segundo Nóvoa (1998) a escola é, talvez, o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de profissionais qualificados, considerando isso um fato real, não seria então, a escola um lugar privilegiado para pensar soluções para os problemas que afligem os seus profissionais?

Alguns trabalhos acadêmicos têm tratado da necessidade das inter-relações no espaço escolar<sup>10</sup>. Eles enfatizam a necessidade do envolvimento afetivo, dos vínculos emocionais. Há um grande número de professores doentes, por falta de serem considerados. O ambiente de trabalho necessita ser cuidado para não ser proliferador de mal-estar, de estresse, de esgotamento. A própria escola deve criar espaço e tempo para a troca de experiências. Os professores precisam ser atores criativos, construir conhecimentos, recriar realidades.

A união entre os professores levaria ao fortalecimento da classe, da educação, enfim, grandes transformações poderiam ser alcançadas. O professor ocuparia, assim, o seu lugar de intelectual transformador, atuando como sujeito de sua história (GIROUX, 1997). Os seus depoimentos trariam sua experiência, suas angústias, seus saberes, o que é de fundamental importância na constituição e no fortalecimento de sua identidade.

A história dos professores precisa ser contada, ouvida e interpretada. Deixemos para trás o tempo *em que qualquer conversa entre os trabalhadores era considerada improdutiva, ou, muito pior, subversiva*, passemos ao diálogo, que movimenta as idéias e as fazem germinar.

## A luta dos trabalhadores

<sup>10</sup> Em anexo, estão os resumos dos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped), no período de 1999 a 2003, que tratam da temática: inter-relações. Estão sob os seguintes títulos: *Ensino: uma atividade relacional*. (1999); *Trabalho docente e saúde mental*. (1999); *Currículo, professores e transformação: rumo a uma pedagogia “saudável”?* (1999); *Saúde e doença em ambientes coletivos de educação da criança de 0 a 6 anos* (1999); *Tornando-se professor* (2000); *Problematizar, questionar ou contestar? A necessidade do diálogo na formação docente*. (2001).

Na busca de compreender o desgaste na relação entre os trabalhadores da educação e o seu trabalho, passamos a conhecer um pouco da história dos trabalhadores no que se refere à luta por melhoria das condições de trabalho.

Segundo Dejours<sup>11</sup> (2003, p.14-26), a história dos trabalhadores, não pode ser dissociada das lutas e reivindicações dos operários. Durante todo o século XIX, a palavra de ordem, entre os operários, foi ‘a luta pela sobrevivência’. Nesse período do desenvolvimento do capitalismo industrial na Europa, alguns elementos foram marcantes na história dos trabalhadores: eles estavam condenados a salários muito baixos, tinham uma pesada carga horária (12, 14, 16 horas diárias), compartilhavam ambientes insalubres (sem higiene, iluminação e ventilação) e ingeriam uma fraca alimentação. Todo esse quadro desfavorável propiciava o esgotamento físico e até mesmo a morte de muitos operários. Nessa situação, o mais urgente era assegurar a subsistência, não havia condições ainda para se pensar em bem-estar.

No entanto, o movimento organizado dos operários foi garantindo algumas conquistas, e levou-os, a partir da Primeira Guerra Mundial, às reivindicações mais diversificadas, dentre elas, à proteção da saúde. Começavam os programas de proteção do corpo, isto é, proteção contra acidentes, doenças, intoxicações. O movimento operário tentava obter melhorias da relação saúde-trabalho. Mas é somente a partir da Segunda Guerra Mundial que a palavra de ordem passa a ser ‘a saúde do corpo’. As lutas operárias ocorridas em vários países denunciavam as condições de trabalho, e conseguiram trazer novas esperanças com a institucionalização da Medicina do Trabalho, da Previdência Social, dos Comitês de Higiene e de Segurança.

A partir de então, intensificam as preocupações com as condições e a organização do trabalho. Quanto às condições de trabalho, são considerados os aspectos físicos, químicos e

---

<sup>11</sup> Cristophe Dejours nasceu em 1949 e vive em Paris. Autor de “A loucura do trabalho”, editado na França em 1980. Tem contribuído na área da psicopatologia do trabalho.

biológicos do ambiente de trabalho que refletem sobre o corpo físico do trabalhador. No que se refere à organização do trabalho, chama-se atenção para a divisão técnica e social do trabalho (hierarquia, controle, ritmo, estilo gerencial etc) que traz implicações sobre a saúde psíquica do trabalhador, causando-lhe sofrimento, doenças físicas e mentais.

Com o desenvolvimento desigual das forças produtivas, das ciências, das técnicas, das máquinas, do processo de trabalho, da organização e das condições de trabalho, eclodem as greves de operários; inicia-se, então, uma nova luta (DEJOURS, 2003, p.24), mais precisamente a partir de maio de 1968, data que marca o reconhecimento, por parte do patronato, da necessidade de levar em conta as reivindicações qualitativas da classe operária. A palavra de ordem dessa época: “abaixo a separação trabalho intelectual - trabalho manual” atacava diretamente a organização do trabalho.

Durante o século XIX, as lutas operárias reivindicaram o direito à sobrevivência, já que a vida dos trabalhadores estava condenada pela duração excessiva do trabalho; no século XX, mais precisamente a partir da Primeira Guerra Mundial até o ano de 68, ocorreram as lutas pela reivindicação da saúde do corpo e começou a preocupação com a proteção do corpo do operário que enfrentava pesadas cargas horárias em ritmo acelerado de trabalho; e após 68, com a sofisticação das máquinas, ampliava-se a necessidade de carga intelectual, o que acabou preparando o terreno para as preocupações com a saúde mental do trabalhador (DEJOURS, 2003, p. 14-26).

## **O desgaste dos trabalhadores**

Alguns pensadores, ao longo da história já constataavam que o trabalho pode provocar desgaste psíquico no trabalhador. No século XVIII, *Adam Smith* defendeu os ciclos de trabalho cada vez menores, tendo como argumento o controle do trabalhador sobre o processo de trabalho. No entanto, ele próprio, conseguiu perceber o prejuízo das atividades repetitivas para a criatividade dos trabalhadores. Chegou, até mesmo, a concluir que o homem se torna estúpido e ignorante ao perder o hábito de criar. Em seu texto *Investigação sobre natureza e as causas da riqueza das nações* (1974), Adam Smith nos apresenta as vantagens da divisão do trabalho: favorece a destreza dos trabalhadores, leva ao aumento da rapidez das operações efetuadas que, por sua vez, leva ao aumento da produção. Mas ao mesmo tempo, deixa transparecer, a desvantagem da divisão do trabalho, no que se refere ao bloqueio da capacidade individual de compor o todo. Ao analisar o trabalho em uma indústria de alfinetes, Smith explicita esta questão:

Um trabalhador que não esteja habituado a esta indústria (que a divisão de trabalho transformou numa atividade específica), ou às máquinas nela usadas (para cuja invenção contribuiu provavelmente essa mesma divisão do trabalho), dificilmente poderá, dada a sua falta de conhecimentos, fazer um alfinete num dia, e certamente não conseguirá fazer vinte. (SMITH, 1974, p. 13)

*Karl Marx* no século XIX já argumentava que o trabalho pode causar mal-estar, quando, através dele e da sua divisão, se manifesta o processo de alienação. Uma vez que, quanto menor o ciclo de trabalho, menor é o controle do trabalhador e mais alienada é sua relação com o produto. O trabalhador só vê uma parte do produto que irá resultar após a conclusão do processo de fabricação, vê somente a parte que está sob sua responsabilidade e que corresponde a uma pequena fração do todo. Na concepção de Marx, a alienação do operário se dá pelo fato da indústria não lhe permitir ser o que deveria ser em potencial. O trabalhador não se sente um ser

completo, sente-se apenas uma parte de um todo, ele não chega a ser algo por inteiro, assim como o que ele produz não é um todo completo, é apenas uma parte do todo.

O homem na sociedade industrial é levado a renunciar a si mesmo, a abandonar a sua natureza de ser criativo, fica também desprovido de sentimentos e de desejos. Numa fábrica, o operário executa maquinalmente uma atividade que lhe é imposta, e não pode imprimir-lhe sua personalidade, seu toque pessoal. O trabalho industrial exige rigor na seqüência das atividades, e também não permite nenhuma alteração no seu modo de execução. Assim, o produto não é concebido pelo operário, pois não carrega sua essência. Segundo Marx, o trabalho industrial aliena o operário,

conseqüentemente, ele não se realiza em seu trabalho mas nega-se a si mesmo, tem uma impressão de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolve livremente suas energias mentais e físicas mas fica fisicamente exaurido e mentalmente aviltado. O trabalhador, portanto só se sente à vontade quando de folga, ao passo que no trabalho se sente constrangido. (Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 de Karl Marx, in : FROMM, 1983, p. 53)

*Freud*, o pai da psicanálise, cuja existência data de 1856 a 1939, conseguiu vislumbrar no trabalho uma fonte de satisfação, caso o trabalho seguisse as inclinações e os impulsos instintivos do trabalhador: “Obtém-se o máximo quando se consegue intensificar suficientemente a produção de prazer a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual. (...) A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida...” (FREUD, 1996, pp. 87 e 88) Infelizmente, na estrutura capitalista de produção, na maioria das vezes, o indivíduo executa uma atividade profissional que não condiz com sua natureza, que lhe exige muito e não atende às suas aspirações básicas; o resultado da somatória desses fatores é um trabalhador com poucas chances de realizar-se, de satisfazer-se pelo trabalho.

Freud observou que “a grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade, e essa natural aversão humana ao trabalho, suscita problemas sociais extremamente

difíceis.” (FREUD, 1996, p.88). Em acréscimo a esse pensamento encontramos na *visão reichiana* a alegação de que, quando o trabalho contraria a natureza do trabalhador, este passa a executar o trabalho com movimentos desarmoniosos, sem ritmo, e assim sua atividade profissional se torna penosa e o desprazer se manifesta.

O prazer favorece qualquer atividade, dá ânimo e vigor a quem executa a ação, por isso quando o trabalho é prazeroso, ele não desgasta o trabalhador: “o trabalho e a sexualidade servem-se da mesma fonte de energia biológica”. Quando a pessoa se identifica com o trabalho, isto é, quando há uma combinação da atividade com o modo de ser da pessoa, tudo flui de forma favorável e as energias são repostas naturalmente: “a relação do homem com o seu trabalho, se este lhe traz prazer, é uma relação libidinal”. (REICH, 1988).

Mas em decorrência de uma cultura repressora, o ser humano é moldado por estruturas rígidas que impedem uma movimentação livre que pode propiciar-lhe prazer: “Quando a alma e o corpo se tornam rígidos, todo movimento é penoso. (...) O imobilismo enfraquece o metabolismo energético, impede toda excitação viva.” (REICH, 1999, p. 80).

A força que impulsiona o ser humano para obter prazer sexual, é a mesma força que leva o ser humano a buscar conhecimento, é também essa mesma força que o impulsiona para o trabalho. Reich demonstra a importância do trabalho na dimensão existencial do homem: “Amor, trabalho e conhecimento são as fontes de nossa vida. Deveriam também governá-la” (REICH, 1987). Ele acredita na organização natural do trabalho<sup>12</sup>, onde indivíduos auto-regulados<sup>13</sup> não precisem dominar nem ser dominados por alguém, pois todos são capazes de perceber e respeitar

<sup>12</sup> Na organização natural do trabalho, os trabalhadores são gestores do processo de trabalho, realizam as atividades respeitando suas necessidades naturais, procuram executar a atividade com prazer, com movimentos rítmicos, harmoniosos. Não há controle externo, o controle é feito pelo próprio trabalhador.

<sup>13</sup> Auto-regulação é a capacidade do indivíduo para lidar com a sua energia biológica, conhecendo suas necessidades de carga e descarga. O indivíduo auto-regulado é saudável, espontâneo, sua energia flui sem bloqueios.

seus ritmos naturais internos<sup>14</sup>. Nesta concepção de trabalho, predomina uma cultura harmônica que reconhece os processos naturais dos indivíduos que a compõem. Daí vem o termo *democracia natural do trabalho* que representa as funções da vida, regidas pelas relações interpessoais racionais que se desenvolvem de modo natural e orgânico.

A inovação da *democracia natural do trabalho* está na possibilidade de regulação futura da sociedade humana, derivada não de ideologias ou condições a serem criadas, mas sim de processos naturais. Isso só será possível se as massas trabalhadoras estiverem comprometidas com a responsabilidade social. A *democracia natural do trabalho* transforma a democracia formal que se exprime na simples eleição de representantes políticos numa democracia autêntica, factual e prática. Não é um programa político, é uma função natural que respeita as condições biológicas e sociais da sociedade. (DADOUN, 1991, p.151-160)

Uma das tarefas mais prementes da *democracia natural do trabalho* é “harmonizar as condições e formas de trabalho com a necessidade de trabalhar e a satisfação no trabalho, isto é, eliminar o antagonismo entre trabalho e prazer”. (REICH, 1988, p. 270).

O trabalho, muitas vezes, tem sido uma atividade de desprazer porque não tem respeitado as necessidades vitais do trabalhador. A organização do trabalho no capitalismo preocupa-se com o lucro, com a produtividade, com o mercado, e muitas vezes, exige além das forças do trabalhador. Se o indivíduo estivesse acostumado a uma cultura em que ele próprio gerenciasse a sua produtividade, e estivesse entregue à sua autodisciplina, sem imposições externas, o patamar exigido de produção poderia ser alcançado sem sofrimento. Mas, em consequência de milênios de distorção cultural, o homem tornou-se bio-psicologicamente incapaz de viver a liberdade nascida na gestão de si mesmo.

<sup>14</sup> Ritmos naturais internos são os ritmos provenientes da pulsação que é própria do ser vivo, todo ser vivo pulsa, tem movimentação interna que pode ser percebida na circulação e na respiração.

Há uma história de dominação escrita ao longo dos séculos da civilização, que foi criando uma cultura de poder exercida por uma minoria sobre as massas humanas:

O aumento do poder é a história da civilização. A civilização e a cultura começaram com a domesticação de animais e o desenvolvimento da agricultura, isto é, com a produção de riqueza. O primeiro e verdadeiro poder enfeixava-se nas mãos de um chefe e se baseava no seu controle sobre os excedentes de alimentos armazenados em seu domínio. Através desse controle poderia exercer o comando sobre seus subordinados, que então dariam seus esforços em troca da segurança que ele oferecia. O poder gradualmente foi crescendo na medida em que o homem aprendeu a utilizar as forças naturais e a dirigir suas energias para os fins desejados. Cresceu na proporção em que as tribos iam se transformando em estados e estes unidos, em nações. Aumentou ainda com a máquina a vapor e com a extração da energia em potencial do carvão então, a passos rápidos, vieram o motor de combustão interna, a eletricidade e energia nuclear. (LOWEN, 1984, p.85)

Enquanto o prazer origina do fluxo livre de energia, o poder se caracteriza pelo controle de energia. São, portanto, antagônicos. O poder controla e dirige. O prazer deixa fluir, é um estado de harmonia com o ambiente natural.

Numa sociedade capitalista, em troca do salário, os trabalhadores executam as atividades que lhe são impostas, sem respeitar suas necessidades biológicas. O corpo do trabalhador muitas vezes, é exigido além de suas forças. A tônica do trabalho de Reich é a tentativa de articular processos biológico-naturais e sociais que respeitam uma ordem interna do ser humano, superando as imposições externas que muitas vezes, podem exigir além das possibilidades do indivíduo. Reich (1988) constatou que o homem exposto a um processo de repreensões e submissões, freia suas pulsões naturais, e se torna vítima do encorajamento enquanto defesa, e assim não consegue mais se conectar consigo mesmo, e muito menos com o outro. Em nome de regras ditadas pela sociedade reprimida e repressora, o homem é obrigado a viver sob pressão, contendo seus instintos naturais.

Há muitas pessoas em nossa sociedade que são estruturalmente rígidas em relação às propostas de um funcionamento mais vivo e menos repressor, pessoas que se tornam muitas

vezes fortemente agressivas, opondo-se com rigor a qualquer manifestação de prazer. A esse mecanismo Reich deu o nome de Peste Emocional, já que ela se manifesta no meio social e se espalha como uma epidemia. A peste emocional revela um comportamento patológico irracional baseado no ódio ao vivo que se espalha pelo tecido social tomando a forma da discriminação, do preconceito, da intolerância; é condenável na medida em que é eticamente inaceitável, mas do ponto de vista da patologia esse comportamento precisa ser compreendido para que possamos lidar com ele. A visão da peste como doença é fundamental, pois “se não considerássemos a peste emocional como uma doença no sentido estrito da palavra, correríamos o risco de mobilizar a polícia contra ela, em vez da medicina e da educação.” (REICH, 2001, p.462).

O indivíduo acometido pela peste, perde o contato natural com sua essência, pois ao criar uma couraça que lhe protege contra o mundo que lhe parece ameaçador, vê-se também separado de qualquer manifestação de prazer. Podemos definir “a peste emocional como um comportamento humano que, com base numa estrutura de caráter biopática age de maneira organizada ou típica em relações interpessoais, isto é, sociais e em instituições” (REICH, 2001, p.464). Assim, a boa convivência no ambiente de trabalho é prejudicada, pois o sentimento coletivo de solidariedade deixa de existir, dando espaço às denúncias daqueles trabalhadores que se sentem mais sobrecarregados. O perigo da peste emocional reside em seu alto poder de contágio: “a peste emocional castiga como uma endemia.” Ela tem uma imensa capacidade de fazer vítimas: “ninguém está isento total ou permanentemente da peste emocional, ela está inscrita em nossas estruturas.” (DADOUN, 1991, p. 338)

O ser humano “empestado” é contraditório e frustrado, ele se apresenta sob uma capa de moral repressiva, rígida e sádica, ao mesmo tempo, ele se converte em eco dos desejos obscuros da liberação sexual. Passa a ser intolerante às mais simples manifestações de amor entre

as crianças, os jovens e os adultos; pune àqueles que lhes parecem pervertidos; quando não pune, defama ou delata.

O educador acometido pela peste emocional irá alegar que as crianças são difíceis de educar e por isso seus métodos devem ser severos e autoritários, usará toda espécie de argumentos superficiais para apoiar sua convicção de que age pelo bem da criança. (VOLPI; VOLPI, 2002b, p.109).

A idéia de que o trabalho é sempre desgastante, estressante cria uma aversão a qualquer trabalho, e o trabalhador se protege contra esse desprazer tornando-se rígido, mas essa rigidez bloqueia também a satisfação que o trabalho poderia proporcionar-lhe. E isso tem levado o trabalhador a enfrentar problemas de saúde.

O tema “saúde e organização do processo de trabalho” é bastante amplo, vem sendo estudado através de perspectivas teóricas diversas e tem sido alvo de pesquisas acadêmicas de várias áreas do conhecimento. Têm aumentado nos últimos anos o número de estudos tratando do estresse ocupacional. O estresse ocupacional é um termo que designa as relações de estresse que têm lugar no contexto das ocupações profissionais. Quando as exigências do trabalho são maiores do que a capacidade de resposta do trabalhador, elas geram um desequilíbrio, um desajustamento entre o profissional e o seu ambiente de trabalho.

Apesar de todos os esforços empreendidos, ou seja, das estratégias que alguns indivíduos utilizam para lidar com o estresse, este pode lhes parecer incontrolável. Alguns trabalhadores, inclusive, “reagem ao estresse laboral trabalhando ainda mais até que entram em colapso.” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002, p. 241)

Ultimamente, o ser humano tem imprimido um ritmo alucinante à sua vida, tem se sobrecarregado de trabalho, de exigências excessivas maiores do que pode assumir, e isso o tem

levado ao estresse. Além disso, a força do sistema econômico vem formando uma sociedade altamente consumista. A rapidez com que o mercado cria e lança novos produtos gera um movimento compulsivo de consumo. Vivemos a era do descartável, aparelhos eletrônicos ganham a cada dia novas funções, colocando os que foram lançados anteriormente na lata de lixo. As inovações chegam a todo instante.

Os indivíduos, na sociedade capitalista, estão sendo manipulados pela mídia a consumir cada vez mais; vêm sendo submetidos ao poder do mercado que cria necessidades desnecessárias. “Utilizam recipientes de alumínio ou de plástico, bebem cerveja ou Coca-cola. Dormem sobre restos recuperados de espuma de polietileno e usam camisetas com estampas americanas.” (MORIN, 2002, p. 68) As frustrações do ser humano passam para a esfera do consumo; de forma subjetiva, começa um jogo de sedução, cujo árbitro são as indústrias. Para não perder o jogo do qual faz parte, o indivíduo dobra turno, quando isso é possível, quando não, procura em seu horário de descanso uma outra atividade rentável.

Um outro agravante são as transformações no mundo do trabalho marcadas pelos novos estilos de gestão organizacional. Cargos com atribuições mais variadas e mais complexas, com mais responsabilidades e maior atenção à relação do trabalhador com o usuário, demandam novas exigências na execução das tarefas, maior qualificação e novas competências do trabalhador. À medida que se focaliza a relação com o usuário e novas competências do trabalhador, a tendência é necessitar da criatividade, da capacidade reflexiva do próprio trabalhador, de seu efetivo envolvimento. Este trabalhador, para atender às exigências que lhe são impostas pela gestão organizacional, deverá portar um conjunto de competências, e isso lhe demandará um esforço, muitas vezes superior àquele de que ele dispõe. Esse esforço além da sua capacidade, em muitos casos, tem lhes rendido muito sacrifício.

No Brasil, a partir dos anos 90, com a abrupta abertura do mercado brasileiro, e com a propagação da micro-informática, a maioria das gestões administrativas passa a considerar custo, produtividade, qualidade e competitividade. Desde então, o trabalhador sofre com os vários tipos de pressão: da necessidade de redução de custo, maior qualidade, produtividade e competitividade. Cresce também o risco de desemprego, pois se o mercado não corresponde às expectativas da gestão capitalista, o primeiro a ser sacrificado, normalmente, é o trabalhador, com a redução de horas de trabalho ou demissões. Tudo isso gera novas incertezas que, somadas, irão contribuir para o desequilíbrio do trabalhador.

A legislação brasileira já prevê algumas doenças ocupacionais, mas o patronato tem resistência em aceitá-las. Alguns trabalhadores, com medo de perseguições pela chefia e da possibilidade de desemprego, preferem esconder o seu sofrimento proveniente do desgaste no trabalho; e procuram manter uma aparente normalidade, criando com essa atitude, uma série de dificuldades para si mesmos, e assim passam a vivenciar crises emocionais e até mesmos problemas de ordem psicossomática. Quando o trabalhador já não consegue mais esconder o seu desgaste, a empresa prefere afastá-lo do serviço em vez de investir em medidas de tratamento. Os patrões, normalmente têm uma tendência a querer provar que as doenças ocupacionais possuem origem externa, tais como: hereditariedade, vida familiar estressante, etc. “Quanto mais rígida for a organização do trabalho, menos ela facilitará estruturas favoráveis à economia psicossomática individual.” (DEJOURS, 2003, p.128)

Pelo fato inquestionável de que os trabalhadores correm o risco do desemprego quando adoecem, eles ficam, pelo menos em teoria, proibidos de adoecerem. Muitos que se afastam do trabalho por motivo de doença, acarretando uma sobrecarga de trabalho para os colegas que permanecem, já que o quadro de funcionário está cada vez mais reduzido, em decorrência das

tentativas de contenções de despesas. Nesta política de contenções, que visa lucros e não considera o bem-estar dos funcionários, aqueles que não são bons de produtividade devem ser descartados. A nossa sociedade capitalista conduz o trabalhador para o enfrentamento de dificuldades em sua saúde.

Nos dias de hoje, na maioria dos países, a pressão exercida pelas novas tecnologias<sup>15</sup>, que surgem a todo instante, e ocupam os mais diferentes espaços, têm trazido tensão, insatisfação e ansiedade aos trabalhadores. Os trabalhadores enfrentam a crise do desemprego, quando não perdem seus postos para outros trabalhadores mais eficientes, perdem para a tecnologia avançada que já consegue substituí-los por máquinas mais produtivas.

Vivemos, hoje, uma época análoga à da Revolução Industrial. A Revolução Industrial consistiu na substituição da força humana e animal por forças mecânicas, aplicadas a qualquer gênero de produção. A informatização opera, hoje, transformação semelhante nos modos de produzir e de prestar serviços. As conseqüências são muito semelhantes, a despeito dos duzentos anos que separam um evento do outro. (...) A incipiente Revolução Informacional deixa suas cicatrizes sobre os corpos (LER, Dort), as mentes e o emocional (Stress, Burnout) dos trabalhadores, onde quer que o trabalho tenha passado por processos de reestruturação produtiva e organizacional (ROSSO apud CARVALHO, O., 2003, p.8).

Se pudéssemos retroceder às fábricas do século XIX, provavelmente encontraríamos os operários sendo tratados como peças de máquinas, sujeitos a serem substituídos, caso não estivessem integrados à engrenagem do trabalho; desses operários exigia-se um esforço maior do que eles eram capazes de oferecer. Hoje, estamos observando fenômeno semelhante, o local de trabalho é uma grande máquina que precisa estar engrenada e funcionando num ritmo alucinante, e aqueles trabalhadores que causarem algum empecilho nesta movimentação, isto é, se não estiverem bem engrenados, serão automaticamente substituídos.

<sup>15</sup> O problema não está na tecnologia, mas no uso que se tem feito dela. As máquinas já conseguem libertar o trabalhador do trabalho excessivo. O problema é que o trabalhador que fica livre do trabalho excessivo, substituído pela máquina, tem sido despedido.

Atualmente, o desgaste físico e emocional cresce nos ambientes de trabalho. Mas, para que as empresas venham a fazer algo a esse respeito, será necessária a tradução econômica do fato para mostrar o quanto o desgaste físico e emocional pode vir a ser dispendioso:

Nos locais de trabalho da época atual, os valores econômicos são a principal força motriz: tudo o mais é secundário. Embora essa ênfase nos valores econômicos afete as pessoas, as preocupações humanas não são diretamente levadas em consideração, a menos que tenham conseqüências econômicas. Nenhuma atenção será dada a conflitos no trabalho, ao excesso de trabalho ou a outros pontos de desequilíbrio entre indivíduo e trabalho até que seja entendido seu vínculo com custos crescentes ou com lucros decrescentes (MASLACH; LEITER, 1999, p.173).

A filosofia de administração de muitas empresas, salvo algumas exceções, anseia cada vez mais por ganhos monetários, e assim exige de seus empregados que sacrifiquem suas vidas pelo bem da empresa em que trabalham. Os resultados precisam ser alcançados a custo de qualquer sacrifício. Na maioria das vezes, o trabalhador sonha com uma profissão satisfatória e prazerosa, mas na mesma proporção dessa ilusão, o que ele encontra na realidade, é trabalho desprovido de significação, o que passa a ser uma forte ameaça à sua integridade física e psíquica. Adaptar-se às exigências desse novo mundo tecnológico, monetário e desprovido de sentimentos, custa um alto preço ao ser humano. O excesso de trabalho, a falta de controle sobre o próprio trabalho, a falta de recompensa, geram um desequilíbrio entre o emprego e o indivíduo, levam a problemas de ordem psicológica e física. Alguns trabalhadores estressam. O local de trabalho é um terreno fértil para a ocorrência de estresse.

O estresse pode ser um dos fatores de risco para a vida e para a qualidade de vida do indivíduo; no entanto, por mais estranho que pareça, o estresse sob controle tem suas vantagens:

A pessoa estressada não se sente bem, não consegue produzir de acordo com seu potencial, não interage com as pessoas ao seu redor como gostaria, não ama com liberdade necessária, não tem toda a motivação necessária para alcançar metas difíceis, corre um grande risco de adoecer e pode morrer antes da hora.

No entanto, se a pessoa aprende a lidar com seu stress, este pode ser útil, pois em doses pequenas ele dá energia, vigor, coragem, força, vontade de fazer coisas novas, aumenta a produtividade e melhora a qualidade de vida do ser humano. O segredo está em dominar o stress e não ficar sob o seu comando (LIPP; NOVAES, 2000, p. 9).

Ainda, considerando o estudo desenvolvido por Lipp e Novaes, é a reação do estresse que preserva a vida, que faz o indivíduo fugir frente ao perigo. O ser humano nasce com a condição básica de lutar ou fugir do perigo. O grande problema está no fato de que, nem sempre dá para fugir. Mas o corpo humano, em qualquer situação de estresse, ele se prepara da mesma forma para a fuga, e se ela não acontece, o que fazer dessa energia gerada pelo estresse? Se a pessoa não encontra meios de liberá-la, ela fica perdida, circulando pelo seu corpo e pode lhe trazer problemas de saúde. Então, o problema não está no estresse, mas sim no grau em que ele se manifesta e na falta de habilidade do indivíduo para enfrentá-lo.

Quanto mais responsável o indivíduo, maior a chance de estresse. Embora o estresse não tenha relação com incompetência, ele leva a pessoa a se sentir incompetente, pois ela passa a experimentar fragilidade, dúvidas, mal-estar generalizado e sente-se menos capaz de enfrentar os desafios.

De modo algum o stress pode ser ligado à incompetência, muito pelo contrário, pode-se até dizer que mais freqüentemente, o stress é o mal dos competentes, pois a tendência de quem é competente é tentar aceitar um pouco mais de trabalho, é assumir mais responsabilidades, mais afazeres, maiores obrigações (LIPP; NOVAES, 2000, p.23).

O estresse surge quando a quantidade de exigências e de tensões é excessiva para a resistência da pessoa. A toda nova situação que exige uma adaptação, ou nos momentos de tensão, o ser humano é levado a usar a sua reserva de energia, e se estiver constantemente enfrentando novos desafios, a sua reserva pode se tornar insuficiente.

Pessoas que não admitem mudanças ou pressões têm mais chance de se estressarem, pois há uma predisposição interna que não combina com o que a condição externa requer. Pessoas ansiosas também são mais vulneráveis ao estresse; pelo fato do mundo lhes parecer ameaçador, elas alimentam pensamentos inadequados, que chegam a gerar reações físicas: mãos frias, sudorese, aperto no estômago.

O excesso de trabalho decorrente da carga de trabalho exige do trabalhador maior agilidade e domínio tecnológico, e isso pode gerar nos trabalhadores crises de nervos que atingem, como uma doença contagiosa, toda uma seção de trabalho. Mas não podemos deixar de mencionar um outro aspecto dessa mesma questão, que diz respeito à resistência pessoal.

Existem pessoas que se estressam devido ao excesso de trabalho, mas outras não. Há pessoas que se estressam devido a uma quantidade bem pequena de tarefas, de modo que não é a sobrecarga de trabalho em si que vai determinar a ocorrência de stress, mas a resistência de cada um a essa sobrecarga (LIPP, 2000, p. 30).

Ultimamente, em algumas empresas, já é possível presenciar a redução do tempo de trabalho devido ao desenvolvimento tecnológico. Essa redução do tempo de trabalho poderia gerar aos trabalhadores mais tempo livre para criatividade, diversão, enfim liberdade para fazer qualquer outra coisa. Mas, o que temos visto, não é nada animador, a redução da jornada de trabalho gerou tempo livre sim, mas, ao contrário, do que se esperava, tem gerado tempo de não-trabalho para muitos que perdem seus empregos. (CARVALHO, O., 2003, p. 16)

A vida do indivíduo é altamente influenciada pela atividade que exerce. O trabalho satisfatório proporciona prazer, alegria e sobretudo, saúde ao trabalhador. Mas quando o trabalho é desprovido de significado para o trabalhador, ele passa a ser uma fonte de ameaça à sua integridade física e/ ou psíquica e acaba por causar-lhe sofrimento. Mas, ainda pior do que o

trabalho desgastante é o desemprego. O desempregado perde sua identidade, e perde muitas vezes, a razão de viver.

## **As tensões e as contradições na educação**

Como neste estudo, interessa-nos o trabalhador da educação, iremos nos ater ao esforço imprimido pelo professor para executar a sua atividade profissional. O esforço do professor, às vezes, não chega a ser reconhecido. Essa falta de reconhecimento tem levado muitos professores ao desânimo. Conforme as pesquisas de Codo (2002), Esteve (1999) e Mota-Cardoso (2002), o professor quando esgotado, recorre ao corte de sua implicação pessoal no trabalho, minimizando sua atuação e seu esforço.

Na contramão desse fluxo, vem a cobrança, e ultimamente, são cada vez maiores as exigências da sociedade em relação ao ensino. Espera-se da escola uma formação para a cidadania que desenvolva nos alunos, a capacidade para pensar soluções para os problemas sociais, econômicos e políticos. A escola está carregando várias funções, funções que antes eram atribuídas à família e à sociedade têm sido “largadas” nas mãos da escola, que, muito precariamente, tem dado conta de suas próprias atribuições relacionadas ao ensino.

A fragmentação do trabalho docente também age como fonte estressora. O professor precisa conviver com as várias disciplinas escolares que fragmentam o conhecimento sobre determinado assunto, ou ainda dentro da mesma disciplina, o conteúdo é fragmentado de acordo com os níveis de ensino. Quanto aos horários, as aulas são fragmentadas, normalmente em sessões de 50 minutos. Até mesmo o espaço de trabalho é fragmentado quando os professores precisam “saltar” de sala em sala e, de uma escola para outra (algumas vezes os professores, no mesmo dia, saem de um estabelecimento escolar e vão para outro, localizado em outro bairro

ou até mesmo em outro município). Os grupos de alunos com os quais o professor se relaciona são heterogêneos, e o professor terá que se adequar a cada realidade, respeitando sua linguagem, sua faixa etária, sua cultura, sua situação sócio-econômica, etc. Por essas razões consideramos a atividade docente fragmentada. E essa fragmentação contribui para o desgaste físico e psicológico do educador.

Para superar essa fragmentação, o professor precisa ter um olhar abrangente sobre o mundo que o rodeia, precisa conhecer as diferentes realidades de seus alunos, ter noções das demandas de relacionamento interpessoal, ter disponibilidade para integrar-se com os colegas de outras disciplinas e para conhecer sobre assuntos que ainda não domina, enfim, precisa estar aberto para novos contatos e novos conhecimentos. Isso demanda muita energia, e pode levar também a um desgaste físico e psicológico.

Outro aspecto que contribui para o aumento desse desgaste, está no fato de que o trabalho do professor, para atingir seus objetivos, requer vínculos afetivos. O professor se propõe a ensinar e os alunos a aprender, e assim uma corrente de elos de afetividade vai se formando. Se nessa relação, onde o professor cuida de seus alunos, não se formam os elos de afetividade, o sucesso desse trabalho está comprometido:

...o cuidado é uma relação entre dois seres cuja ação de um resulta no bem-estar do outro.(...) Na medida em que cuida de outrem, o cuidador se transforma, na mesma medida em que transfere para o outro, parte de si e vê neste o seu trabalho realizado. (...) Para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório (CODO; GAZOTTI, 2002, p. 53-55).

Os elos de afetividade que vão sendo criados entre o professor e seus alunos propiciam uma relação de prazer, que leva à criatividade, à comunicação, à interação. A aprendizagem dos alunos flui naturalmente se, entre eles e o professor, não existirem barreiras que possam

dificultar o processo educativo. Quando o professor e os alunos estão comprometidos totalmente com a aprendizagem, ela se dá de forma prazerosa, sem sacrifícios, sem desgaste, de ambas as partes. Do professor espera-se criatividade, conhecimento e sensibilidade. Do aluno espera-se vontade e disposição. Quando os alunos têm a felicidade de encontrarem educadores com essas qualidades que por sua vez encontram alunos também com as qualidades esperadas, a aprendizagem acontece de forma prazerosa: “O prazer se origina no fluxo livre de sensações e de energias dentro do corpo, e entre o corpo e seu meio” (LOWEN, 1984, p.85).

No campo científico, muitas pesquisas caminham na direção de entender de que forma a afetividade se relaciona com a educação. Alguns trabalhos acadêmicos têm se dirigido para a importância da dimensão afetiva na aprendizagem<sup>16</sup>.

Percebemos o quanto o trabalho do professor requer um vínculo afetivo, mas por outro lado, a forma de organização do trabalho não permite que o círculo afetivo se complete: “esta contradição entre dever versus não poder completar o vínculo afetivo com o aluno pode criar no profissional um conflito de sentimento que, na maioria das vezes nem é percebido como tal” (CODÓ; GAZZOTTI, 2002, p.57). Se essa energia afetiva que mencionamos não pode ser dirigida ao seu destino e fica acumulada por muito tempo, haverá um momento em que o professor se assemelhará a uma panela de pressão, pronta a explodir; já que não é possível investir o aluno com o afeto desejado, essa energia muda de direção e volta para o próprio corpo do trabalhador, trazendo consequências bastante negativas para os nossos educadores:

<sup>16</sup> Em anexo, estão os resumos dos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped), no período de 1999 a 2003, que tratam da temática: afetividade. Eles estão sob os seguintes títulos: *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno* (2000); *O que é a afetividade? Reflexões para um conceito* (2001); *Ética e a educação para a sensibilidade em Horkheimer* (2001); *O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola* (2002); *A linguagem emocional: tecendo a razão e a emoção nos cursos de formação em ambientes telemático* (2002); *Educação biocêntrica: um caminho para superação da violência escolar* (2003).

é um sofrimento mudo, invisível por se passar em nível psicológico, o próprio indivíduo não se dá conta. É que a energia afetiva que não encontrou formas de ter vazão, quando retorna para a sua origem, inverte sua polaridade. Isso significa que, de afeto, de energia construtiva, passa a ser negativa, destrutiva, nesse caminho de volta. O resultado é o indivíduo agredindo a si mesmo. Os sintomas deste sofrimento podem ser notados a todo o momento, seja através de dores de cabeça, dor nas costas, perda de voz, cansaço, irritabilidade, dificuldade em estabelecer relações afetivas mais profundas etc (CODO; GAZZOTTI, 2002, p. 59).

Autores contemporâneos que investigam a problemática educacional tendo em vista a formação do professor, como Antônio Nóvoa (1992) e Maurice Tardif (2002), concordam em assinalar que, nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores. Vive-se atualmente um processo histórico de acelerada transformação do contexto social, onde a necessária modificação do papel do professor tem sido uma fonte importante de mal-estar para muitos deles.

Antônio Nóvoa acredita que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, mas adverte que os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais. “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas e, portanto exigem respostas únicas” (NÓVOA, 1992, p. 27). Não dá para prever todas as situações possíveis que ocorrem durante o ofício do professor. Portanto, é impossível formar um professor com todas as competências que a profissão docente lhe requer.

As universidades americanas e canadenses, segundo Tardif (2002, p. 278-285), há mais de uma década, vêm implantando um movimento de reformas na formação dos professores. Essas reformas têm consumido muita energia e muito tempo de todos os envolvidos com a educação. Mas, quanto aos resultados dessas reformas, vemos que:

pede-se muito aos professores e aos universitários, mas sem oferecer-lhes sempre os meios concretos e o suporte necessário para realizar os ideais reformistas. Por isso, tanto nas universidades quanto nos estabelecimentos

escolares, os atores das bases se sentem freqüentemente sem fôlego e, às vezes, incapazes de acompanhar o ritmo das reformas, por falta de recursos suficientes (TARDIF, 2002, p. 281).

A atual década, segundo Tardif (2002), tem sido marcada por tensões e até mesmo por contradições entre as diversas concepções do saber dos professores e, de maneira mais ampla, de sua função tanto na escola quanto na sociedade. O cenário da educação, indiferente ao espaço geográfico que toma assento, apresenta-se em crise, e portanto, está suscetível a idéias que aparentemente são portadoras de soluções. Muitas vezes, essas idéias se espalham sob o efeito da moda. Hoje, está na moda a formação do profissional reflexivo, assim como, as competências do profissional da educação.

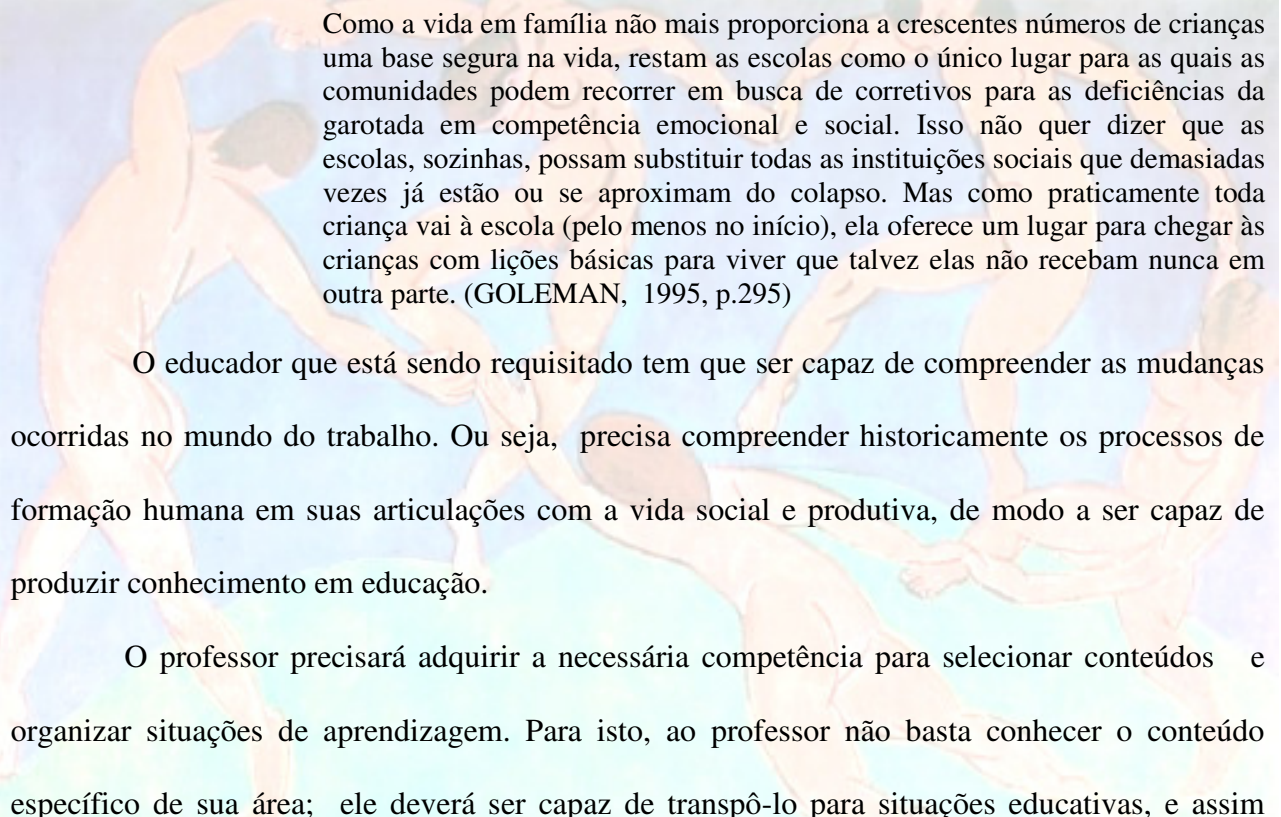
Em pedagogia, a moda significa quase sempre... a vontade de mudar para que tudo fique na mesma! Ora, neste mundo marcado pela velocidade das comunicações e da disseminação das idéias, neste mundo invadido por uma inflação tecnológica sem precedentes, é preciso que os professores aprendam a cultivar um cepticismo saudável, um cepticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal (NÓVOA, 1998, p. 30).

As exigências crescentes impostas aos trabalhadores da educação pela sociedade têm colocado a formação dos educadores e o papel social da educação e das escolas em evidência. Não se sabe como preparar hoje os educadores, não se sabe qual seria o papel da educação e da instituição escolar. Não há mais certezas, apenas dúvidas. As dúvidas sobre a competência profissional dos educadores têm lhes rendido um enorme sofrimento psíquico. A crise de identidade do educador passa pela insegurança a respeito do que se deve saber e ensinar e de como se deve ensinar.

Os educadores enfrentam a realidade da defasagem que há entre o trabalho como deve ser e a realidade do trabalho. Estão se sentindo frustrados, por não corresponderem às exigências que lhes são dirigidas, mas por outro lado, se soubessem administrar essa dificuldade

abrindo espaço para discussões coletivas com seus pares, grande parte de seus problemas relacionados estaria solucionada.

Nas últimas décadas, a crescente modernização do mundo do trabalho tem exigido das pessoas o desenvolvimento de habilidades tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas. Passa-se, portanto a demandar uma educação de novo tipo e, portanto, um outro perfil de educador.



Como a vida em família não mais proporciona a crescentes números de crianças uma base segura na vida, restam as escolas como o único lugar para as quais as comunidades podem recorrer em busca de corretivos para as deficiências da garotada em competência emocional e social. Isso não quer dizer que as escolas, sozinhas, possam substituir todas as instituições sociais que demasiadas vezes já estão ou se aproximam do colapso. Mas como praticamente toda criança vai à escola (pelo menos no início), ela oferece um lugar para chegar às crianças com lições básicas para viver que talvez elas não recebam nunca em outra parte. (GOLEMAN, 1995, p.295)

O educador que está sendo requisitado tem que ser capaz de compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Ou seja, precisa compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação.

O professor precisará adquirir a necessária competência para selecionar conteúdos e organizar situações de aprendizagem. Para isto, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, e assim deverá conhecer como se dá a aprendizagem e quais os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. Evidencia-se, desde logo, a demanda de formação de nível superior, mas já não basta a graduação para a formação de professores, os cursos de pós-graduação passam a ser requisitados cada vez mais em face da complexidade da ação docente.

Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. (...) Adequar a formação dos professores às novas exigências

do ensino e revalorizar a imagem social da profissão docente são hoje medidas urgentes com as quais os professores e a administração do ensino já começam a se preocupar (ESTEVES, 1999, p. 13-14).

A profissão de professor é louvável e merece respeito e consideração, mas hoje o professor é desvalorizado no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral; ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade (MELEIRO, 2002, p. 15).

São muitas as exigências, mas são poucos os incentivos e o reconhecimento de tamanho esforço do professor. A escola oferece ao trabalhador da educação, além de responsabilidades e exigências: salário baixo, condições precárias de trabalho, falta de flexibilidade na administração de recursos, diminuta perspectiva de progressão na carreira e ausência de reconhecimento. Mas, ao lado de tantos problemas, encontramos no trabalho do professor, a possibilidade de expressão da sua criatividade, de seu crescimento pessoal e profissional; sensação de ser “dono” do processo, responsável pelos resultados e importante para aqueles que atende no seu exercício profissional. Esse controle dá ao trabalhador a dimensão da responsabilidade que está em suas mãos, mas também o prazer de se sentir importante para o outro:

os professores gostam daquilo que fazem, sentem-se realizados com os resultados que produzem, conseguem sentir prazer pelo desenvolvimento do seu trabalho. A satisfação que o trabalho proporciona associada ao sentimento de que seu trabalho tem um produto e à realização pessoal através do trabalho é que estão mantendo esta atitude de comprometimento do professor com a organização da qual faz parte (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 2002, p.105).

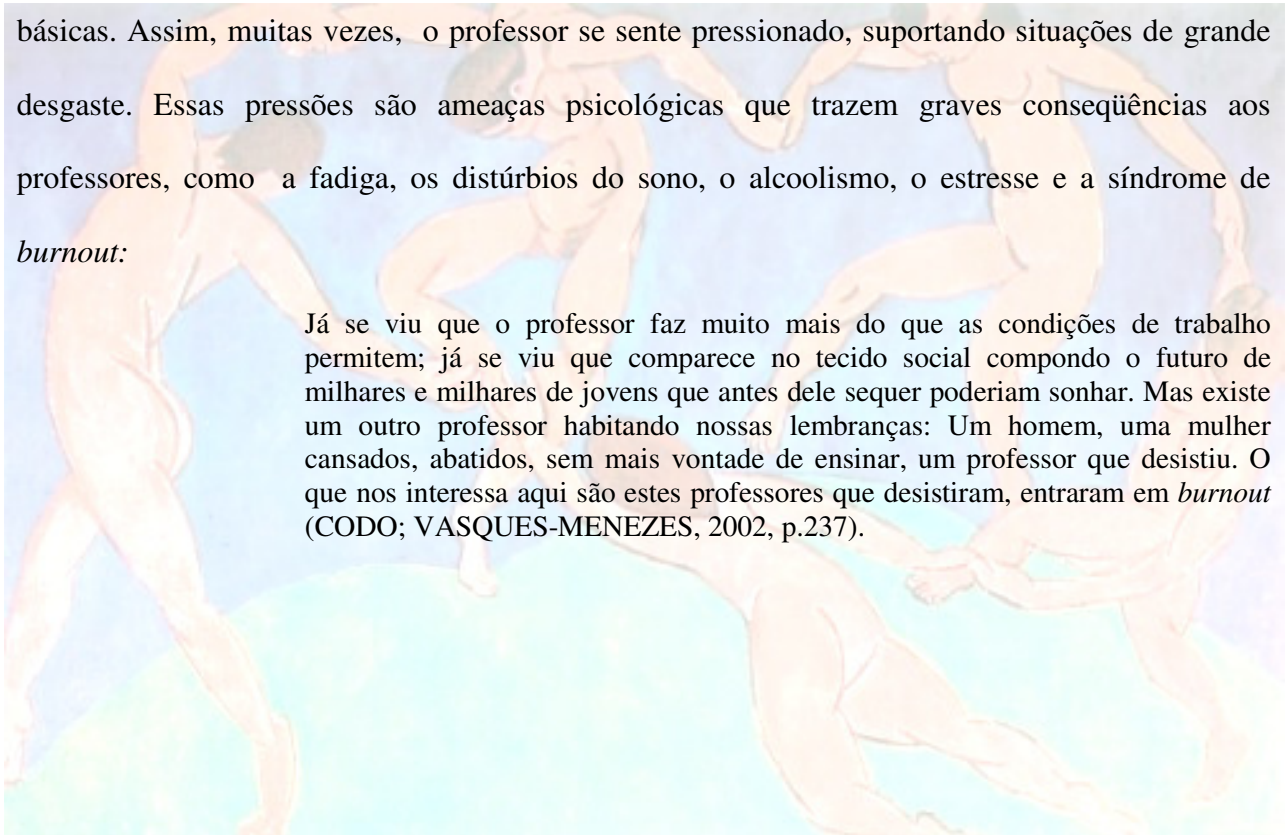
E mesmo o trabalho que motiva e gratifica, quando realizado com afinco, exige esforço, capacidade de concentração, de raciocínio, implica desgaste físico e/ou mental. Conforme a Teoria da Hierarquia das Necessidades do Psicólogo norte-americano Abraham H. Maslow <sup>17</sup>, as

<sup>17</sup> O livro “**Maslow no Gerenciamento**” oferece reflexões sobre o comportamento humano no local de trabalho.

necessidades dos seres humanos obedecem a uma hierarquia, ou seja, obedecem a uma escala de valores a serem transpostos. No momento em que o indivíduo realiza uma necessidade, surge outra em seu lugar, exigindo que a pessoa busque meios para satisfazer as necessidades que vão surgindo. Qualquer frustração ou possibilidade de frustração da satisfação de certas necessidades passa a ser considerada uma ameaça psicológica. As condições de trabalho oferecidas aos trabalhadores da educação no Brasil não lhes permitem a satisfação nem mesmo de necessidades

básicas. Assim, muitas vezes, o professor se sente pressionado, suportando situações de grande desgaste. Essas pressões são ameaças psicológicas que trazem graves conseqüências aos professores, como a fadiga, os distúrbios do sono, o alcoolismo, o estresse e a síndrome de *burnout*:

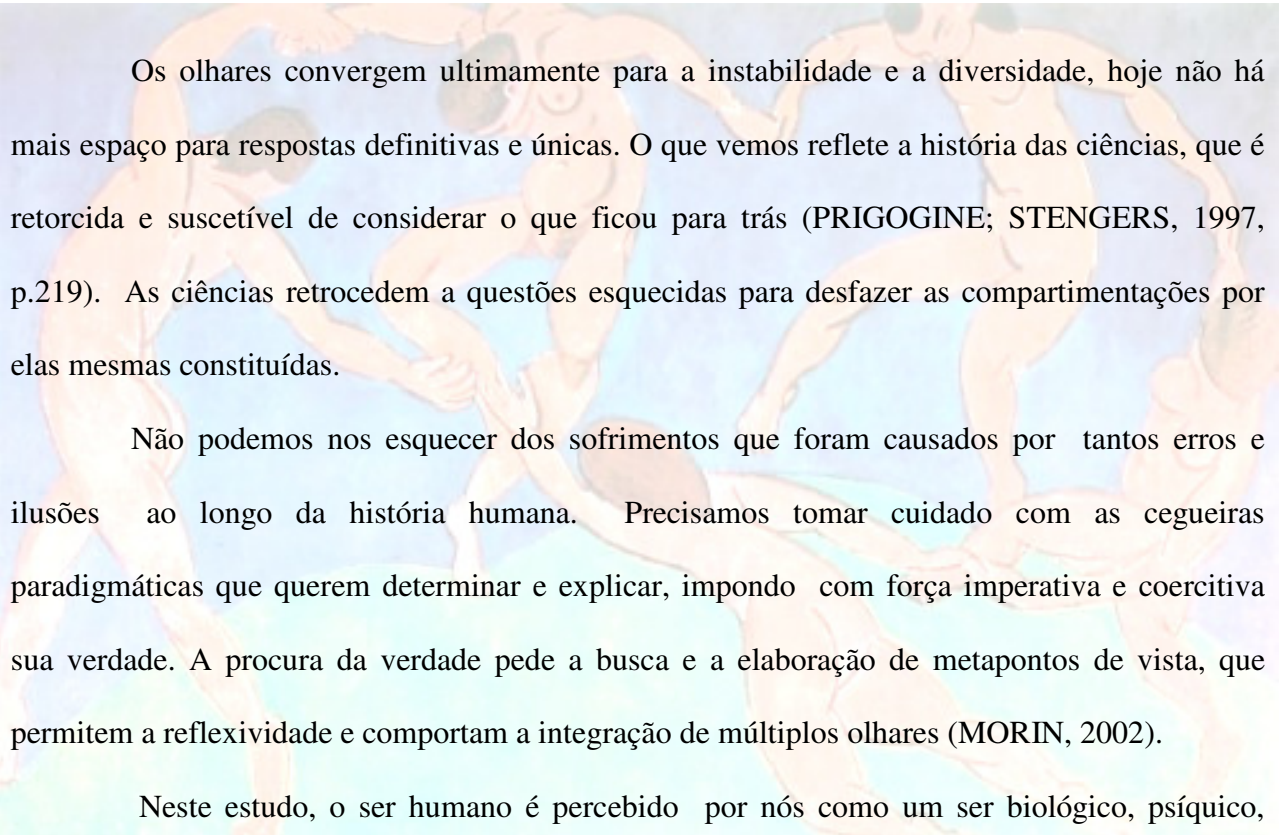
Já se viu que o professor faz muito mais do que as condições de trabalho permitem; já se viu que comparece no tecido social compondo o futuro de milhares e milhares de jovens que antes dele sequer poderiam sonhar. Mas existe um outro professor habitando nossas lembranças: Um homem, uma mulher cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu. O que nos interessa aqui são estes professores que desistiram, entraram em *burnout* (CODÓ; VASQUES-MENEZES, 2002, p.237).



## CAPÍTULO II

### PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Não há dúvida, entretanto, de que um homem é incapaz de desenvolver o próprio trabalho e de experimentar prazer sem estar sadio (RAKNES, 1988, p.116).



Os olhares convergem ultimamente para a instabilidade e a diversidade, hoje não há mais espaço para respostas definitivas e únicas. O que vemos reflete a história das ciências, que é retorcida e suscetível de considerar o que ficou para trás (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p.219). As ciências retrocedem a questões esquecidas para desfazer as compartimentações por elas mesmas constituídas.

Não podemos nos esquecer dos sofrimentos que foram causados por tantos erros e ilusões ao longo da história humana. Precisamos tomar cuidado com as cegueiras paradigmáticas que querem determinar e explicar, impondo com força imperativa e coercitiva sua verdade. A procura da verdade pede a busca e a elaboração de metapontos de vista, que permitem a reflexividade e comportam a integração de múltiplos olhares (MORIN, 2002).

Neste estudo, o ser humano é percebido por nós como um ser biológico, psíquico, energético, emocional, cultural, social e histórico; consideramos, portanto, a sua complexidade. Para se conhecer o ser humano em sua complexidade é necessário que se faça um estudo que reúna e organize conhecimentos dispersos nas ciências naturais, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia.

Para tanto, consideramos as idéias sobre *energia vital* nascidas desde a idade antiga, quando os observadores da natureza percebiam que o mundo é preenchido de substâncias em

movimento. Em diferentes momentos e contextos históricos, a existência da presença de uma energia no organismo vivo é mencionada.

A medicina chinesa reconhece uma força de energia que denominou *Chi*, cujo método tradicional da acupuntura foi baseado nesse princípio. Na Índia, essa mesma energia recebeu o nome de *Prana*. O filósofo Henri Bergson denominou-a de *élan vital*, o biólogo Hans Driesch, de *enteléquia* e o psicólogo William Mc Dougall de energia *hórmica*. Charles Littlefield instituiu o conceito o conceito de *magnetismo vital*, Sigmund Freud falou de uma energia *psíquica* e Wilhelm Reich da energia *orgônio* (VOLPI, 2000, p. 102).

Quando o corpo humano sofre um desequilíbrio, que altera sua energia, pode surgir o que chamamos de doença. Tentaremos entender a doença como manifestação do desequilíbrio da energia vital. São múltiplas as causas que levam o corpo ao desequilíbrio: uma dieta desbalanceada, a falta de sono e de exercício, a desarmonia com a família ou sociedade etc. Mas, por uma tendência natural, o corpo tem a capacidade de retornar ao seu estado de equilíbrio:

A doença não é considerada um agente intruso, mas o resultado de um conjunto de causas que culminam em desarmonia e desequilíbrio. Entretanto, a natureza de todas as coisas, incluindo o organismo humano, é tal que existe uma tendência natural para se retornar a um estado dinâmico de equilíbrio. As flutuações entre equilíbrio e desequilíbrio são vistas como um processo natural que ocorre ao longo de todo o ciclo vital. Assim, os textos tradicionais não traçam uma linha divisória nítida entre saúde e doença (CAPRA, 2003, p. 308).

As noções de saúde que serão mencionadas por nós, partem do contexto cultural onde elas tomam assento, consideraremos duas grandes culturas: a do oriente e do ocidente. Dentro do enfoque oriental, a saúde é uma experiência subjetiva, algo que pode ser conhecido intuitivamente. A medicina oriental tem por objetivo procurar evitar o desequilíbrio dos pacientes, ela enfatiza a prevenção de doenças. Ser saudável, nesta concepção, significa estar em sincronia consigo mesmo e com o mundo circundante, a fim de ter a capacidade física e mental de entrar e sair de uma doença da maneira mais natural possível.

Antigamente os médicos ocidentais estavam atentos para a interação do corpo e a alma, e tratavam seus pacientes como um todo. Mas, com Descartes essa visão holística da medicina foi alterada. “Sua rigorosa divisão entre corpo e mente levou os médicos a se concentrarem na máquina corporal e a negligenciarem os aspectos psicológicos, sociais e ambientais da doença” (CAPRA, 2003, p. 119). Os médicos passaram a ocupar-se exclusivamente do corpo biológico e os psiquiatras e psicólogos, da mente. O hiato entre os dois grupos trouxe desvantagens para a compreensão das doenças. Como exemplo, “só muito recentemente o estresse foi reconhecido como a fonte significativa de uma vasta gama de enfermidades e distúrbios...” (CAPRA, 2003, p.134). Até hoje, mais de trezentos anos depois de Descartes, a interação entre mente e corpo é pouco entendida pela medicina ocidental.

O princípio de saúde que consideramos neste estudo parte do equilíbrio e da integração entre as condições sociais, biológicas e psíquicas. Interessa-nos a visão de saúde que supera a dicotomia corpo/mente.

## **Reich e a saúde emocional**

O conflito do homem moderno surge dos valores opostos representados pelo seu ego e pelo seu corpo. O ego pensa em realização, o corpo em prazer. O ego funciona com imagens, o corpo funciona com sentimentos. Quando a imagem e sentimento coincidem, o resultado é uma vida emocional sadia. (LOWEN, 1979, p.129)

Wilhelm Reich foi um dos estudiosos que muito contribuiu para a superação da dicotomia corpo/mente em favor de uma visão unitária do ser humano. O princípio básico da indissociabilidade entre corpo e mente, defendido por Reich, nos dará suporte para entendermos a saúde emocional.

Na teoria reichiana, o corpo e a mente apresentam um funcionamento integrado, uma inter-relação intrínseca, são expressões da mesma realidade energética. O corpo armazena emoções, sentimentos, reflete nosso estado mental. No corpo, por entre seus milhares de células, está inscrito um pouco de nosso passado. O corpo fala de nós de uma forma mais viva do que nossas palavras. O corpo não mente, e também não esquece: “Através dos maneirismos, postura, atitude e cada gesto, o organismo está falando uma língua que antecede e transcende sua expressão verbal.” (LOWEN, 1977, p.15)

Reich, considerado o “pai” das Psicoterapias Corporais analisava seus pacientes levando em consideração a história que eles traziam escrita em seus corpos. Reich desenvolveu técnicas de análise que se diferenciam da psicanálise. A primeira técnica desenvolvida por ele foi a Análise do Caráter.

O trabalho sistemático com a técnica da análise do caráter levou Reich a descobrir que os distúrbios psico-emocionais estão sempre associados a disfunções anátomo-fisiológicas, que por sua vez fazem parte de um sistema unitário. Este conjunto de disfunções corporais recebeu o nome de couraças musculares, que são tensões crônicas que se formam no corpo ao longo da vida, cuja função é proteger o indivíduo (ego) de experiências dolorosas e ameaçadoras. (VOLPI, 2003, p. 31)

As idéias de saúde e de doença, na concepção reichiana, estão relacionadas à vida emocional dos indivíduos. No sentido literal, a palavra “emoção” significa “mover para fora”; é um “movimento expressivo” (REICH, 2001, p. 332). Movimento resultante de um estado de prazer ou de dor. As emoções de bem-estar estão relacionadas ao que nos proporciona prazer, que nos é agradável. Já as emoções que nos causam mal-estar, como o medo, a raiva e o ódio nascem da experiência e da antecipação da dor. (LOWEN, 1984, p. 152).

Sentir, para Reich, é perceber um movimento interno, se não há movimento, não há sentimento. Por isso, em situações vividas como amedrontadoras ou dolorosas, inconscientemente, o ser humano prende a respiração, contrai o diafragma e enrijece os músculos abdominais, evitando assim, o sentimento de medo ou dor. Quando essas situações de contenções se tornam repetitivas na vida do indivíduo, ele passa a ter a respiração diminuída, conseqüentemente, o seu corpo sofre com a baixa de oxigênio e com a redução de energia do metabolismo. A educação repressora nos estimula a endurecer em relação aquilo que nos é mais natural, saudável e essencial. Reich introduziu o termo couraça para explicar como construímos as nossas defesas. Começamos a nos defender e endurecer para a vida, desde o início da gestação. A couraça é a nossa armadura que criamos em nível muscular e psicológico.

Quando o bloqueio dos movimentos naturais do corpo humano, a contração muscular, se torna repetitiva, haverá uma alteração na vitalidade do organismo, ele passará a ter menos capacidade de expressar e sentir; com a queda em seus movimentos, haverá uma diminuição em suas emoções, já que emoção, como já dissemos antes, é movimento expressivo, é capacidade de sentir intensamente o prazer e a dor. Os seres humanos reprimidos têm dificuldade para se expressarem. Alguns chegam a desconhecer suas próprias emoções, confundem seus sentimentos, não sabem externá-los.

A educação encouraçada, isto é, que bloqueia o livre fluxo energético através de repreensões e punições, quando transmitida por pais e posteriormente por profissionais da educação, transforma a criança em um ser também encouraçado, com a percepção alterada da realidade e da vida. Se a criança precisa bloquear sua energia, o seu corpo físico e emocional se enrije, enrijecendo o seu modo de olhar e sentir a vida. E com isso, ela perde a capacidade de sentir a alegria de viver.

Se, desde o início da vida, a criança for bem nutrida de afeto, receber além de alimentos, um contato caloroso e saudável que realmente satisfaçam as suas necessidades biológicas e energéticas, com certeza, ela se tornará um adulto com uma base energética forte e desenvolverá confiança em seu potencial. O contato com os nossos sentimentos é condição fundamental para confiarmos em nós mesmos e sairmos das relações de dependência na vida. Deste modo, poderemos sentir, pensar, agir do jeito que pulsamos e sermos naturais no nosso modo de escolher e viver.

Vivemos em uma cultura que se deixa dominar por leis autoritárias e repressivas, e por isso, estamos desenvolvendo estruturas de violência e ódio pela vida. Em consequência de vivermos estruturas antinaturais, tanto energéticas, psicológicas como culturais, vamos perdendo o contato com o nosso corpo, com as nossas sensações, com os nossos sentimentos. Sentimos pouco o que pensamos, ficamos mais racionais e nos afastamos do nosso meio ambiente.

O caráter está baseado, por um lado, no modo de como foi transmitida a educação afetiva e moral e por um outro, no jeito de como reagimos à vida. A saúde energética reflete como integramos o nosso caráter, ou seja, o nosso modo de sentir, agir e reagir com a nossa natureza mais íntima, que chamamos de cerne; de modo que um colabore com o outro dentro de um campo coeso e integrado.

O educador precisa flexibilizar a sua própria couraça a fim de ter uma melhor qualidade de vida, estar mais em contato consigo mesmo e com os alunos. Cada educador vai transmitir aquilo que traz da sua neurose e da sua essência. Pensar o educador, no que ele transmite energeticamente, é básico para a educação mais natural.

O organismo saudável não faz ou deixa de fazer algo porque obedece a regras externas, ele faz ou deixa de fazer porque atende a sua própria necessidade. Ele mesmo se auto-regula. Quando Reich incorpora o conceito de auto-regulação em todo o seu arcabouço teórico, acaba substituindo as teses psicanalíticas que também faziam parte do conjunto de suas idéias, por essa nova concepção.

Para Reich é a própria moral social-sexual repressora que acaba gerando a destrutividade, para a qual, posteriormente, ela mesma terá que criar novos mecanismos de repressão e controle. Assim, estabelece-se o ciclo que se retro alimenta de forma perversa. (ALBERTINI, 1994, p.69)

Quando o organismo está superexcitado e não se satisfaz sexualmente, devido à repressão sexual, ao medo da punição, a angústia se desenvolve. Por isso, muitas mulheres, tratadas na psiquiatria do início do século XX, foram taxadas de histéricas. Muitas foram medicadas, vistas como complicadas, difíceis, imprevisíveis, loucas. Ao longo da história, a mulher tem sofrido com as pressões que lhe são impostas<sup>18</sup>. Reich na tentativa de encontrar solução para a neurose, chegou a compreensão de que “a pessoa orgasticamente insatisfeita desenvolve um caráter artificial e um medo às reações espontâneas da vida.” (REICH, 1995, p.133)

Uma das distorções em nossa vida emocional é causada pela herança do cultivo do sentimento de culpa. As raízes desse sentimento germinam no solo de uma cultura impregnada por códigos de comportamentos contrários à natureza humana. Pais e professores que se baseiam em doutrinas que enrijecem o indivíduo, bloqueando sua busca de prazer, não respeitando suas manifestações naturais, julgam moralmente negativo tudo que se relaciona à satisfação sexual:

<sup>18</sup> Não podemos deixar de mencionar a discriminação da sociedade em relação à mulher. Vista até hoje no imaginário social como figura maternal, com vocação para a educação, ao longo da história, a mulher tem sofrido com as pressões que lhe são impostas: quando a mulher recusa esse papel que lhe tem sido designado há séculos, enfrenta muita resistência. Se analisarmos o histórico da instrução educacional para a mulher, desde o período colonial do Brasil até os dias atuais, vamos ver que o magistério e o curso de pedagogia são considerados carreiras femininas. (RIBEIRO, TAPIA & CONTEL, 1999)

A criança é levada a sentir-se culpada pela sua busca de prazer com o fito de transformá-la num trabalhador produtivo, é levada a sentir-se culpada pela sua sexualidade com o fito de vencer sua natureza animal e é levada a sentir-se culpada pelas suas hostilidades com o fito de fazê-la obediente e submissa. No desenrolar desses processos, seu potencial criativo é destruído. (LOWEN, 1984, p.173)

Reich (1984, p. 213) afirma que o indivíduo para reprimir seus desejos sexuais precisa usar uma grande parte de sua energia, assim, o indivíduo deixa de canalizar essa energia para outros fins que lhe renderiam maior satisfação. O indivíduo sem iniciativa, sem criatividade, normalmente, assim se apresenta porque a energia para esse fim, está sendo utilizada na contenção de seus impulsos sexuais.

Reich critica a educação que desrespeita a natureza humana. Mas não fica só na crítica, aponta caminhos para a educação do ser humano. Os trabalhos acadêmicos de Albertini (1994), Bellini (1993), Mota (1999) e Moysés (2003) revelam a contribuição de Reich para a educação.

A teoria de Reich é significativa para os estudos na área da educação, já que aponta possibilidades de um novo olhar para o corpo do aluno e do educador e maior compreensão das relações indissociáveis entre o corpo, as emoções e o pensamento. Os trabalhos de Reich falam da prevenção de neuroses através de uma mudança nas práticas educativas, indica caminhos para que possamos desenvolver uma nova proposta pedagógica que seja mais afetiva e corporal e que, assim sendo, ajude a formar indivíduos mais saudáveis. Neste aspecto, Albertini<sup>19</sup> (1994, p.77) nos fala:

...na publicação *Children of the future* (1950/1984), Reich propõe o treinamento de pais e educadores em intervenções educacionais-terapêuticas no que chama de primeiros socorros orgonômicos<sup>20</sup>. A seu ver, essas pessoas, por conviverem

<sup>19</sup> Albertini, atualmente professor da USP, foi o primeiro teórico acadêmico brasileiro a tratar dos princípios reichianos para a educação.

<sup>20</sup> Primeiros socorros orgonômicos: segundo Reich, os pais e os professores deveriam ser capazes de prestar os primeiros socorros à criança, ou seja, serem capazes de observar os sinais de perda de vitalidade no corpo da criança, perda da vontade de aprender, perda da capacidade de buscar, de movimentar. Mas, para isso é importante que tanto os pais quanto os professores estejam equilibrados emocionalmente, que não desenvolvam idéias errôneas a respeito de como a criança deveria ser, aprender, comportar-se, enfim, movimentar-se.

diuturnamente com as crianças, deveriam ser preparadas para intervenções rápidas que incluíam o toque corporal para tentar evitar a cronificação de bloqueios.

Os princípios repressores presentes na educação têm deixado suas marcas ao longo da história, as inibições impostas às crianças pelos pais e professores provocam alterações em sua respiração. As crianças tendem a contrair o abdômen a toda chamada de atenção mais ríspida, o que provoca bloqueio à entrada e saída de ar; essa ação de contração interrompe o livre fluxo de energia, podendo, no caso de tornar-se uma ação repetitiva, causar-lhe danos à saúde. Muitos professores que foram também vítimas da educação autoritária, quando não se libertam desse padrão de repreensão, seguem proliferando seus males, confundem respeito com subserviência, acham que precisam estar sempre em alerta, com a cara ‘amarrada’, ombros contraídos, para que seus alunos lhes obedeçam.

Estudos sobre a educação autoritária nos ajudam a compreender as práticas educativas e podemos perceber esse mesmo bloqueio respiratório entre os educandos, pois como o professor tem toda uma postura rígida, os alunos passam a ter medo deste profissional, ficam ansiosos e a respiração, em consequência, fica bloqueada no peito tornando o processo respiratório deficiente. (MOYSÉS, 2003, p.51)

Muitos estudos desenvolvidos a partir de Reich, como a Psicossomática<sup>21</sup>, a Biossíntese<sup>22</sup> e a Bioenergética<sup>23</sup> ressaltam a importância da respiração, e enfatizam a necessidade do indivíduo de aprender a respirar corretamente, a fim de se manter saudável.

Uma pessoa com mais vida respira profundamente, possui uma maior mobilidade e sente internamente, tanto as dores como os prazeres da vida. Uma pessoa com mais vitalidade é aquela que se encontra mais liberada energeticamente, que

<sup>21</sup> A Psicossomática considera o sofrer no corpo um derivado do sofrer psíquico. Nesta investigação, a postura do médico ou do terapeuta é de escuta atenta às queixas do doente; e não é a doença que merece atenção e sim, o doente.

<sup>22</sup> A Biossíntese trabalha com a integração da ação, do pensamento e do sentimento através de imagens mentais da respiração e do re-balanceamento do campo de energia do corpo.

<sup>23</sup> A Bioenergética considera a capacidade da emoção; o seu objetivo é superar os bloqueios que impedem o livre fluxo de sensações através do corpo e recuperar a fluência das expressões emocionais.

possui mais disposição, prazer, alegria. Isto ocorre porque seu fluxo energético está mais intenso, proporcionado uma maior sensibilização e percepção corporal. (MOYSÉS, 2003, p. 54)

A quantidade de energia que uma pessoa tem e como a usa determinam o modo como responde às situações da vida. Se os pais e os professores não permitem que a criança descarregue a energia que possui através de atividades saudáveis e prazerosas, essa criança tenderá, através da fúria e da revolta, extravasar essa energia ou ainda represá-la em alguns pontos do corpo, criando assim nódulos de tensão.

A educação, apesar de tantas tentativas de adequação a um tipo de homem mais consciente, está alicerçada em ideais educacionais como “bom comportamento”, exigindo da criança um ajustamento às regras que limitam sua independência, sua motilidade, o seu prazer, a sua curiosidade. (MOTA, 1999, p. 108)

Contrária à natureza da criança que nasce curiosa e aprende por curiosidade, a escola retira-lhe a pulsão por descobrir, em nome de regras incoerentes: “Agora não é hora disso, estamos aprendendo tal conteúdo, depois veremos isso.” Como se a curiosidade tivesse que marcar hora para sua manifestação.

Numa educação dentro dos pressupostos reichianos, que visa salvaguardar a capacidade natural da criança, o educador é formado para conhecer as necessidades das crianças e satisfazê-las. O olhar do professor é atento, ele observa a criança, sente sua necessidade e coopera para que o aluno busque saciá-la, permitindo-lhe sair em busca da descoberta.

Para que a educação não seja uma camisa de força, que impede os movimentos livres das crianças, que tolhe sua iniciativa para buscar respostas, o educador deveria ser formado para não continuar reproduzindo esse esquema de repressão.

Muitas posturas educacionais poderiam ser superadas se o corpo do professor pudesse ser trabalhado. Novos caminhos poderiam ser traçados pelos próprios professores, a partir do momento que lhes fosse oportunizado conhecer recursos para uma vida mais saudável e prazerosa, levando-os à maior consciência e lucidez diante das decisões que devem tomar.

Em nossos ambientes escolares, encontramos professores desgastados e cansados, que procuram se afastar do que lhes causa sofrimento. Como o professor não pode largar a escola, ele busca “um endurecimento emocional, se tornando insensível, aos problemas do dia-a-dia e às demandas” (VASQUES-MENEZES; GAZZOTTI, 2002, p.265).

Relacionamos esse endurecimento emocional com as formulações reichianas sobre o encouraçamento<sup>24</sup>, uma vez que, o endurecimento emocional leva ao bloqueio do livre fluxo de energia corporal, criando tensões decorrentes da estagnação da energia. A aproximação dessas idéias nos levou a pensar que, tanto o endurecimento emocional quanto o encouraçamento, são manifestações patológicas, no sentido em que bloqueiam o funcionamento vital, a troca energética do indivíduo com o seu meio ambiente, com as pessoas ao seu redor e até entre os seus órgãos internos. As contrações que se dão em nível físico e psicológico, impedindo o livre fluxo de energia, são provenientes da longa história da humanidade guiada pelas rédeas de uma educação autoritária e repressora. Reich que teve sua vida dedicada aos estudos na tentativa de compreender o homem, chegou a dizer: “o homem nasce livre, mas é como escravo que ele passa sua vida” (REICH, 1999, p.1).

A insegurança, fruto da constante ameaça ao desemprego, faz com que vários professores brasileiros continuem na profissão, apesar de todo o mal-estar que ela lhes oferece,

---

<sup>24</sup> Encouraçamento dentro das formulações reichianas significa o processo que o indivíduo desenvolve para se proteger contra as dificuldades que a vida lhe impõe. Neste processo de defesa, uma armadura de proteção é criada contra o desprazer, a dor, a tudo que representa sofrimento, mas essa armadura também impossibilita o acesso ao prazer.

sendo desgastante, mal remunerada e pouco reconhecida. E para continuar na luta diária, os professores se armam, se protegem sob uma couraça, que lhes impede de sentir a dor, mas também o prazer. E esta solução encontrada para permanecerem empregados, vai causar estragos, verdadeiras erosões na educação e na vida pessoal do professor.

O processo de desgaste, tanto ocorre nas relações entre professores e alunos, professores e colegas, professores e pais, professores e diretoria, como entre os professores e seus próprios familiares. O desgaste mina as forças do profissional, corrói seus sonhos, tornando-o uma pessoa amarga e tensa. A convivência com a pessoa desgastada física, mental e emocionalmente fica prejudicada, os familiares também são afetados pelo seu mal-humor, pela sua indisposição, pela sua apatia. Muitas relações conjugais não suportam tanto desgaste. O professor entra numa roda de crises. Uma dificuldade afeta outra. Passa a ser uma rede interconectada de crises no trabalho, na família, na sociedade.

Segundo Reich, a dinâmica sexual tem forte influência neste processo. Se não encontramos espaço em nossas vidas para a satisfação sexual, dificilmente sentiremos prazer no contato social com o outro. A energia sexual movimenta as relações humanas. É a energia sexual que nos impulsiona, que nos leva a buscar soluções para as nossas dificuldades, sejam elas materiais ou emocionais: “O prazer de viver e o prazer do orgasmo são idênticos” (REICH, 1995, p.143).

Quanto mais satisfatória é a vida sexual do trabalhador, tanto mais produtivo e satisfatório é o trabalho por ele desempenhado, pois a energia sexual satisfeita traduz-se espontaneamente em interesse pelo trabalho.

O impulso para a atividade origina-se em fontes biológicas de excitação do organismo; portanto, é um impulso natural. Contudo, as formas de trabalho são determinadas socialmente, e não biologicamente. O impulso humano para a atividade satisfaz-se espontaneamente na execução de tarefas e objetivos

profissionais, pondo-se a serviço da satisfação de necessidades sociais e individuais. (REICH, 1988, p. 277)

Marx (FROMM, 1979, p. 38) e Reich (1988) caracterizam o homem pelo *princípio do movimento*. Movimento este alcançado pelo impulso, pela vitalidade criadora, pela energia. O homem que não se esforça energeticamente para alcançar seu objeto, sua paixão humana, não está vivo. Eles partem do princípio de que o homem deve movimentar-se para desvelar o mundo e a si mesmo; precisa ser produtivamente ativo para encontrar sentido para a sua vida, precisa se relacionar ativamente, só assim o mundo torna o seu mundo.

O trabalho passa a ser desgastante quando não respeita as necessidades biológicas do ser humano, quando faz do trabalhador um prisioneiro desse sistema capitalista dirigido por interesses sociais e econômicos, que desrespeita a natureza humana. Dentro desta concepção, é preciso eliminar as forças contrárias às relações naturais entre o homem e o trabalho, é preciso eliminar qualquer organização contrária à liberdade: “As forças, que são naturais e vitais, no indivíduo e na sociedade, devem ser claramente separadas de todos os obstáculos que atuam contra o funcionamento espontâneo dessa vitalidade natural.” (REICH, 1988, p.332)

Reich investigou a energia interna que dá vida aos seres vivos, uma de suas constatações demonstra que a mesma essência da energia que movimenta os seres vivos, está presente nos seres humanos e no universo. Quando se trata de um ser humano saudável, essa energia flui em ritmo constante através de todo o corpo, do alto da cabeça à planta dos pés, num movimento de ida e volta que pode ser sentida como uma sensação de bem-estar. O corpo humano armazena essa energia e a utiliza quando necessário, em situações que requerem esforço, como em ações físicas, mentais e emocionais. O trabalho e as relações sexuais, quando trazem prazer ao ser humano, consomem grande parte dessa energia, e impedem que a energia fique estagnada e crie

bloqueios, gerando assim o desequilíbrio energético. Sobre os estudos de Reich que demonstram que a energia acumulada em um organismo humano quando não descarregada, fica bloqueada e acaba trazendo prejuízos ao seu bom funcionamento, Lowen nos fala:

O avanço no campo somático aconteceu através do trabalho posterior de Reich; um dos líderes da escola dos analistas mais jovens, publicou em 1927 um estudo significativo: “A Função do Orgasmo”. Neste, o autor propunha a teoria de que o orgasmo serve à função de descarga do excesso de energia do organismo. Se a descarga é bloqueada ou insuficiente, desenvolve-se a ansiedade. Pode ser possível a alguns indivíduos se livrarem da energia excedente através de exercício muscular e, a outros, diminuir a ansiedade pela limitação na produção de energia, mas tais soluções prejudicam a função natural do organismo, diretamente ao nível físico. Ao mesmo tempo, logicamente elas diminuem a possibilidade de prazer, que por si só garante o bem-estar emocional do indivíduo. (LOWEN, 1977, p.29)

Em casos em que essa energia vai sendo acumulada, sem descarga, produz estases de energia, ou seja, a energia permanece sem movimento, estagnada. O ser humano segue ditames de uma educação castradora, que contribui para a produção de estases.

Reich defende que podemos ser mais saudáveis ouvindo mais as nossas próprias necessidades, sem nos subjugarmos às regras externas da sociedade repressora. Alexander Lowen, continuando nesta linha de estudos introduzida por Reich, constatou que uma pessoa, cujo fluxo de energia é bloqueado, perde parte de sua vivacidade e de sua personalidade. E essa perda lhe causa transtornos físico-emocionais como depressão, ansiedade, compulsão, angústia.

Muitas pessoas em nossa cultura encontram-se infestadas de sentimentos de culpa e vergonha ou sofrem de depressão. Suas vidas emocionais estão confusas e cheias de conflitos. Nesse estado é muito pouco provável que possam ter uma abordagem criativa da vida e, na verdade, tendência à depressão denota uma percepção interna de derrota. (LOWEN, 1984, p.171)

A terapia bioenergética desenvolvida por Lowen a partir dos princípios reichianos trabalha com a energia do organismo, energia que gera força e coragem. Para enfrentar as situações desagradáveis, os seres humanos tendem a prender a respiração, contrair o diafragma e

enrijecer os músculos, criando as couraças musculares que por sua vez, geram bloqueios energéticos e doenças somáticas, como a depressão:

A pessoa em contato com seu corpo não se torna deprimida. Sabe que o prazer e a alegria dependem do seu funcionamento apropriado. Está consciente das tensões físicas e sabe o que as causa. Portanto poderá adotar as medidas apropriadas para restaurar as boas sensações corporais. Não tem ilusões sobre si mesma e sobre a vida. Aceita seus sentimentos como expressões de sua personalidade não tendo dificuldade em verbalizá-los. (...) A liberação de emoções reprimidas é a cura da depressão. O choro da tristeza, por exemplo, é um antídoto específico para a depressão. A pessoa triste não está deprimida. A depressão deixa o indivíduo sem vida e sem reação; a tristeza faz com que se sintam quente e vivo. Sentir a própria tristeza abre a porta para sentir todas as emoções, trazendo o indivíduo de volta à condição humana, na qual prazer e dor são os princípios que guiam o comportamento. Ser capaz de ficar triste é também ser capaz de ficar alegre. A restauração da capacidade do paciente para o prazer é a garantia de seu bem-estar emocional. (LOWEN, 1984, p. 188)

A doença, segundo os princípios reichianos, é um mecanismo de defesa do indivíduo para continuar vivo. É um alerta de que algo não vai bem. O corpo adoece para não morrer. Por isso é tão importante ouvirmos nosso corpo, se ele está cansado, esgotado devemos parar, dar-lhe um tempo para se recuperar. Pessoas que nunca param, que vão levando os dias, num sofrimento contínuo, porque não se permitem ao descanso, são as mais propensas a serem vítimas fatais de algum distúrbio físico, mental ou emocional.

A terapia corporal inicialmente proposta por Reich, e depois ampliada por Lowen e outros terapeutas neo-reichianos, analisa a história emocional do ser humano a partir do que o corpo revela:

O corpo não mente. Seu tom, cor, postura, proporções, movimentos, tensões e vitalidade expressam o interior da pessoa. Esses sinais são uma linguagem clara para aqueles que aprenderam a lê-los. O corpo conta coisas sobre nossa história emocional e nossos mais profundos sentimentos, nosso caráter e nossa personalidade. O caminho oscilante e inconseqüente de um bêbado e o andar leve e gracioso de um bailarino falam tanto do seu movimento através da existência quanto de seu progresso pelo espaço. (KURTZ; PRESTERA, 1989, p.21)

Nesta perspectiva, o trabalho docente pode ser pautado a partir do princípio apontado pela teoria reichiana, que considera a dimensão energética do ser humano, e que evidencia o olhar atento do professor para seus alunos, visando uma aprendizagem que envolve, como expressa Reich, a vida viva. No entanto, os profissionais da educação têm enfrentado muitas dificuldades em seu trabalho, as exigências crescentes no campo educacional têm lhes provocado um grande desgaste. O que lhes impedem o desenvolvimento de um trabalho onde possam estar em maior contato com seus alunos:

O professor é, hoje, posto em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea. (CUNHA, 1999, p. 127)

A preocupação com o estado emocional dos professores nos leva a buscar elementos teóricos que possam nos ajudar na reflexão da prática vivida, bem como, percebermos saídas, soluções, para o quadro delineado na realidade escolar. Para tanto, estamos considerando a promoção da resiliência uma alternativa viável para o fortalecimento dos educadores.

## **Movimentação resiliente**

Não é fácil tomar o caminho da consciência e da saúde energética. Isso implica olharmos não só panoramicamente a vida, mas enxergá-la dentro do nosso eixo de dentro para fora e de fora para dentro. Implica sentir, acolher e dar uma direção para a verdade que pulsa dentro da gente, abrir a consciência para sermos protagonistas da nossa vida (PAIVA E NUNES, 1998 p. 92).

O movimento que impulsiona as pessoas a buscarem ajuda, é um movimento resiliente.

A palavra resiliência apresenta várias definições de acordo com a área em que se emprega o termo. Essa palavra tem origem no latim, *resílio* significa retornar a um estado anterior.

Na Engenharia e na Física, resiliência é definida como a capacidade de um corpo físico voltar ao seu estado normal, depois de ter sofrido uma pressão sobre si. Em Ciências Humanas, resiliência representa a capacidade de um indivíduo, mesmo num ambiente desfavorável, construir-se positivamente frente às adversidades. As formas positivas de conduta de crianças e/ou grupos de indivíduos apesar de viverem em condições adversas, motivaram e deram origem ao desenvolvimento de pesquisas no campo das Ciências Sociais.

Outros conceitos são apresentados, dando o mesmo enfoque ao termo: capacidade de uma pessoa ou sistema social de enfrentar adequadamente as circunstâncias difíceis (adversas), porém de forma aceitável; capacidade universal humana para enfrentar as adversidades da vida, superá-las ou até ser transformado por elas; conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam ter uma vida sã vivendo em um meio insano; capacidade de resistir à adversidade e de utilizá-la para crescer que, desenvolvida ou não, cada pessoa traz dentro de si; capacidade de as pessoas resistirem às adversidades e de, até mesmo, aproveitá-las para seu crescimento pessoal e profissional. Os conceitos de resiliência são muitos, e todos estão relacionados aos sentimentos positivos. A coragem seria a alavanca para o seu desenvolvimento quando se pretende o enfrentamento das condições adversas do meio em que se vive (MONTEIRO et al , 2001).

“Em Psicologia, o estudo do fenômeno da resiliência é relativamente recente. Vem sendo pesquisado há cerca de trinta anos, mas apenas nos últimos cinco anos os encontros internacionais têm trazido este construto para discussão” (YUNES, 2003). Os termos invencibilidade ou invulnerabilidade foram os precursores de resiliência; mas hoje já não se passa

mais essa idéia de resistência absoluta, pois mesmo os resilientes têm resistência relativa. São seres humanos com habilidade para superar adversidades, no entanto, não chegam a ser invulneráveis, nem invencíveis. Ser resiliente é ter a capacidade de reerguer-se depois de ter sido atingido. Normalmente as pessoas sentem-se impotentes diante das dificuldades, mas o resiliente não. Ele não tem pena de si mesmo, e luta bravamente para reverter a situação, pois acredita que merece sair da dificuldade.

A resiliência se constitui durante o desenvolvimento do ser humano, e pelo fato de ser construída, ela pode ser promovida. Para isso é preciso reconhecer os problemas, e as possibilidades de seu enfrentamento. Através de um planejamento, com uma meta bem formulada, é possível vencer as dificuldades, se desfazendo dos problemas ou, algumas vezes aprendendo a conviver com os mesmos, quando ainda não é possível solucioná-los (TAVARES, 2001).

O momento atual para a pessoa resiliente é sempre acompanhado de uma perspectiva para o futuro. O resiliente faz uso intensivo da imaginação e realiza ações concretas de curto prazo; enfrenta as situações difíceis, identificando sempre algo possível de ser feito. É portanto, protagonista, lutador e busca constantemente o aprimoramento. Nos momentos de vulnerabilidade do sujeito resiliente, normalmente aparece um outro sujeito significativo, que, com um simples gesto de humanidade, ajuda-o a se sustentar. A resiliência é uma construção de pelo menos dois, e não um fato individual (VICENTE, 1996). Podemos constatar isso, na fala de um dos sujeitos de nossa pesquisa, que superou muitos problemas, dentre eles, um câncer na região da face:

Mas aí também eu acho que tudo isso, é a base familiar. Meu pai e minha mãe, sempre, eles foram pessoas bem resignadas, pessoas que diante das dificuldades demonstraram assim, formas, saídas. (...) É, nunca se deixaram fraquejar diante das dificuldades. Eu acho que eu aprendi muito com eles. (...) E lutar, eu acho que isso aí eu herdei, não sei se

eu herdei ou aprendi com eles. É, não se deixar abater por problemas. Ir à luta, buscar alternativas, eu acho que a pessoa que diante do primeiro problema, ela já se deixa abater, não chega a lugar nenhum. (Márcia/vice-diretora de 1ª a 4ª série)

Nossa pesquisa considera importante o estudo da resiliência pelos educadores, no sentido de promover um fortalecimento dos mesmos. As habilidades das pessoas resilientes podem trazer a superação da síndrome de *burnout* na educação. (FERENHOF; FERENHOF, 2002). Consideramos a resiliência um caminho que pode contribuir para renovar a energia dos professores, a fim de que os mesmos não entrem, ou se já entraram, venham a sair da síndrome de *burnout*. A resiliência

passa a ser o caminho que nos conduz a um desafio de mudar a nós mesmos, sendo mais flexíveis, desenvolvendo a reflexibilidade, cedendo espaço para o novo, abrindo-se para mudanças profundas que exigem até mesmo o desaprender de coisas inúteis para poder empreender, agir e resistir, sem quebrar, ou seja, no meio das mais diversas contrariedades que a vida nos imponha, saber ser, comunicar, estar e sobreviver. (CARVALHO, 2003)

A movimentação resiliente busca soluções para os conflitos, e como já vimos, a emoção é movimento, é o mover para fora de si mesmo. Se no ambiente escolar, a vida emocional dos professores fosse levada em consideração, um movimento resiliente poderia ser constituído, dando suporte afetivo, fortalecendo emocionalmente os professores.

As pressões, os desafios, as frustrações, a sobrecarga de trabalho, as críticas, a falta de autonomia, são algumas das dificuldades que têm levado os professores a apresentarem um mal-estar na profissão (ESTEVE, CODO, MOTA-CARDOSO, LIPP). Essas dificuldades levam a um sentimento de desencanto. Entretanto alguns professores, apesar de sujeitos às mesmas adversidades, continuam resistindo, continuam na luta, agindo, produzindo, modificando seu espaço.

Não há dúvida de que temos de ser mais fortes do que as adversidades: o desemprego, os salários baixos, o aumento da violência, a desestruturação familiar são algumas das

dificuldades que precisamos enfrentar. Para isso precisamos trabalhar nossas emoções, com o intuito de não alterarmos nossa saúde energética. Conscientemente temos que procurar saídas para as nossas dificuldades.

Damásio (2000, p. 20) a respeito da consciência nos diz: “Em seu nível mais complexo e elaborado, a consciência ajuda-nos a cultivar um interesse por outras pessoas e a aperfeiçoar a arte de viver.” A essa afirmação, acrescentamos: quanto mais conscientes nos tornarmos, mais criativos seremos. E hoje a criatividade é uma exigência, já que precisamos a todo instante, enfrentarmos novas situações, muitas vezes ainda não vivenciadas, não experimentadas. Precisamos criar soluções para problemas ainda não resolvidos.

Já que vivemos o tempo das inquietações, das transformações, onde não há espaço para a estagnação, onde tudo se movimenta, a tarefa da educação, neste sentido, é favorecer essa movimentação, essa busca de soluções. A educação pode aprender muito com o movimento resiliente. A confiança do resiliente em si mesmo, em sua capacidade de resistência e a certeza de ser merecedor de dias melhores, faz com que ele invista-se de coragem para sair em busca.

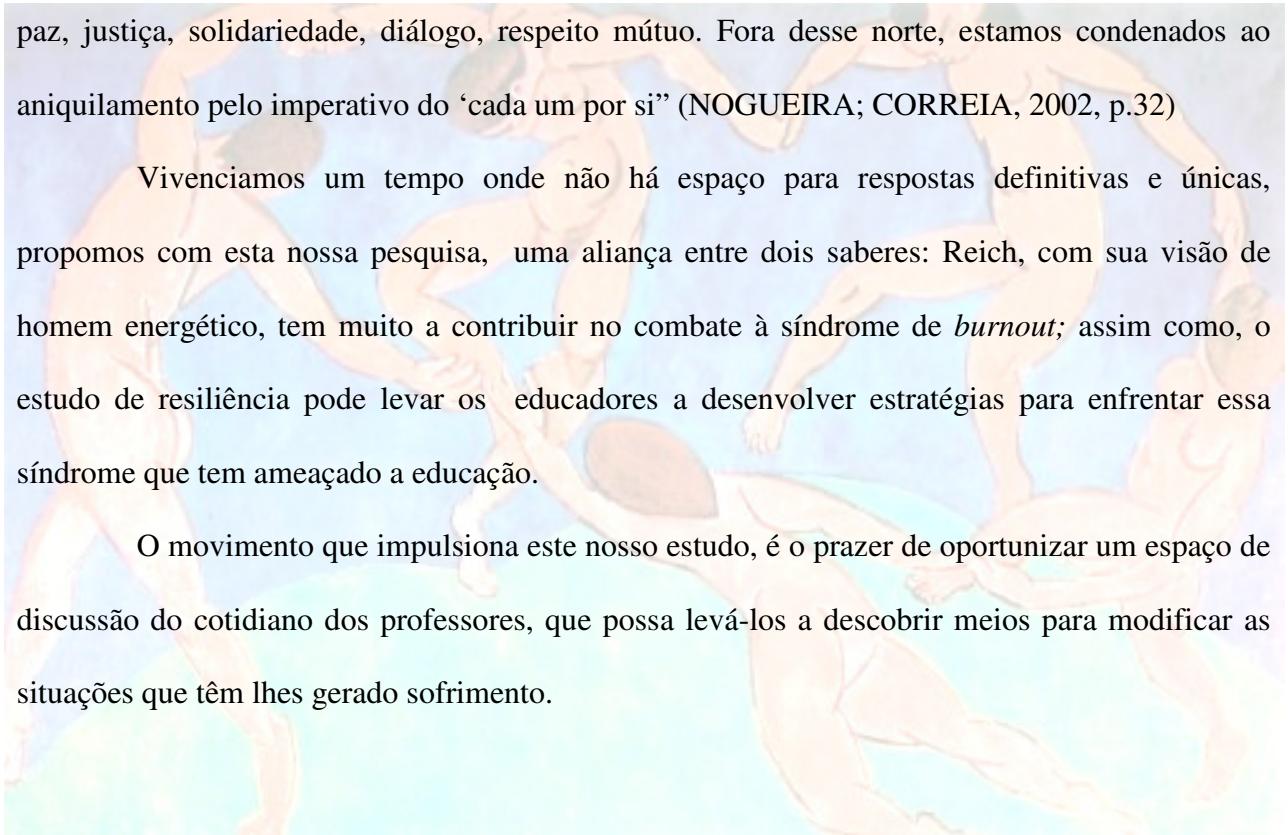
Nos últimos anos do século XX foram muitas as reformas implantadas na educação na tentativa de se melhorar a formação dos educadores. Essas reformas trouxeram algum desconforto e transtorno na vida dos professores, da forma como foram executadas. Além de uma formação em conteúdos e técnicas, pensamos na utilidade de viabilizar a formação de educadores resilientes. Algumas pesquisas (CODO, ESTEVES, MOTA-CARDOSO) têm revelado o crescimento, nos últimos anos, do número de professores doentes emocionalmente, e por isso, preocupa-nos os prejuízos que a educação pode vir a sofrer ainda mais.

Os atuais profissionais da educação necessitam elaborar novos saberes e reelaborar os vários saberes já existentes, em função das necessidades que surgem a todo instante na

sociedade. A reflexão, a ação, a curiosidade e o espírito crítico da incerteza precisam ser desenvolvidos dentro de um projeto de crescimento harmonioso entre as várias dimensões, sejam elas físicas, intelectuais, emocionais e espirituais. Temos o direito a uma vida saudável, onde os aspectos social, planetário e cósmico sejam considerados. A educação precisa prestar a esse serviço, de despertar as consciências para a convivência harmoniosa entre os seres vivos, num planeta com mais vida, num cosmo mais energético. “Aí faz sentido falar em respeito, ecologia, paz, justiça, solidariedade, diálogo, respeito mútuo. Fora desse norte, estamos condenados ao aniquilamento pelo imperativo do ‘cada um por si’” (NOGUEIRA; CORREIA, 2002, p.32)

Vivenciamos um tempo onde não há espaço para respostas definitivas e únicas, propomos com esta nossa pesquisa, uma aliança entre dois saberes: Reich, com sua visão de homem energético, tem muito a contribuir no combate à síndrome de *burnout*; assim como, o estudo de resiliência pode levar os educadores a desenvolver estratégias para enfrentar essa síndrome que tem ameaçado a educação.

O movimento que impulsiona este nosso estudo, é o prazer de oportunizar um espaço de discussão do cotidiano dos professores, que possa levá-los a descobrir meios para modificar as situações que têm lhes gerado sofrimento.



## CAPÍTULO III

### **O *BRICOLEUR* E O SEU QUEBRA-CABEÇA: DANDO FORMA A COMPREENSÃO DO SOFRIMENTO DO EDUCADOR**

Quando sabemos que somos responsáveis pelo que acontece em nossas vidas fica um pouco mais fácil, às vezes nem tanto, mas é possível, pelo menos, pensar em alternativas, tentativas de soluções para reverter situações de sofrimento ou então, tornar mais prazeroso aquilo que nos dá satisfação (Odelius; Ramos, 2002, p.345).

Desde o início de nosso estudo, ao lidarmos com o sofrimento do educador, fomos invadidos pela problemática que estamos tentando compreender: o estado emocional dos educadores que, submetidos a constantes dificuldades decorrentes da profissão, têm adoecido.

Para entendermos o que está se passando com nossos educadores, e quem sabe, ajudá-los a encontrarem caminhos nas soluções de seus problemas, recorreremos à fenomenologia e à psicoterapia corporal, como já esclarecido na introdução deste trabalho. Acreditamos na necessidade de novas práticas educativas, numa perspectiva de prevenção contra esse mal-estar que vem contaminando o ser humano, e a questão da corporalidade considerada no processo educativo pode ser uma alternativa.

Há relatos de experiências na psicopedagogia<sup>25</sup> que mostram o quanto o trabalho corporal pode ser determinante do desbloqueio da dificuldade em leitura e escrita. Um deles está no artigo escrito pela psicopedagoga Pitombo, na revista Construção Psicopedagógica:

Inicialmente fui aplicando trabalhos corporais de relaxamento, massagem e respiração naqueles pacientes que apresentavam distúrbios de comunicação. Comecei a perceber que sua atenção se ampliava. Seu ritmo de fala se tornava

<sup>25</sup> A psicopedagogia é uma abordagem construtivista que busca novos modelos de ensino/aprendizagem; tem a proposta de reintegrar afeto e cognição, de articular as múltiplas faces do aprender, de resgatar o imaginário, o sentimento e o sensorial no processo de construção do conhecimento.

mais pessoal e sua leitura e escrita progrediam sensivelmente (PITOMBO, 1994, p.25).

Outro artigo da mesma autora, onde trata da importância dos jogos de comunicação não-verbal no ambiente escolar, vem nos mostrar que as crianças exprimem corporalmente as suas emoções. Pela expansão ou retraimento do seu tônus muscular, o corpo da criança sinaliza os possíveis indícios da sua situação individual. A conclusão de Pitombo (2001, p. 39) vem de encontro com a fundamentação desta pesquisa:

... a expressão da linguagem corporal pode auxiliar a criança a ultrapassar, e até reformular conteúdos psíquicos e lingüísticos para transpor as dificuldades de aprendizagem.

Esses relatos nos levam a pensar o quanto poderia ser interessante se o educador renunciasse às atividades excessivamente programadas, instituídas, controladas com rigor obsessivo e procurasse desenvolver um modo de ver e entender o aluno. O educador com essa capacidade teria condições de compreender a rebeldia dos alunos, renunciaria ao poder de controle, pois saberia que o mais importante é dar oportunidade aos alunos de serem livres e produtivos. Isso não seria um convite ao *laissez-faire*, mas, sim, uma abertura de oportunidades de relações mais autênticas e humanizadoras (KUPFER, 2002, p.99).

Como já evidenciado nos capítulos anteriores, fomos alicerçando nossas impressões sobre a saúde emocional do educador nos saberes de Wilhelm Reich, o criador da psicoterapia corporal. Enveredamos nos caminhos de Reich, e passamos a conhecer o corpo buscando assegurar-nos do seu funcionamento e de sua capacidade de relacionar-se com os outros corpos. Acreditamos assim como Reich, que é possível vencer o mal-estar proliferador de tensões e de angústias, gerador de sofrimento, bem como desenvolver um trabalho de prevenção, crendo na condição de maior felicidade humana a partir de uma educação saudável.

Ao abordarmos as questões sobre a saúde emocional dos educadores, durante as palestras que proferimos nas duas escolas municipais durante a nossa trajetória investigativa, conseguimos despertar nos educadores presentes a vontade de buscar uma vida mais saudável. Na palestras, ao tratarmos da síndrome de *burnout*, os educadores presentes se mobilizavam fazendo perguntas, dando depoimentos, demonstrando interesse; sendo que muitos diziam se identificar com a doença mencionada.

Após a dinâmica corporal desenvolvida logo em seguida à palestra, os educadores expressaram o quanto é necessário vivenciar nas escolas trabalhos corporais semelhantes àqueles e, então, não faltaram convites para o nosso retorno. Fica evidente que a dinâmica corporal proporciona bem-estar:

...agora eu estou super relaxada, eu estava com uma tensão aqui [ela mostra os ombros], porque hoje é o último dia [letivo], a gente estava muito cansada, mas agora parece que já deu aquela descarga, está mais leve; estava pesado, agora está mais leve.

Espero que vocês venham pro turno da gente, das 3 às 7 h, porque tem muita gente precisando...

Alíás, em todos os turnos tem gente precisando, seria muito interessante...

No noturno nós temos vários sábados letivos onde poderiam ser promovidos encontros como estes. Pra gente é bem melhor trabalhar outra atividade, descansar um pouco. A gente pode discutir com o grupo, eu acho que a maioria está à disposição, não é?

Isso é importante, aprender, saber as técnicas pra você fazer o seu auto-relaxamento, isso é importante pra gente...

Eu estou me sentindo bem. Dedicar esse momento assim dentro do espaço de trabalho, eu acho que é algo que a gente tem que conquistar, cada dia mais. Eu já tive uns três momentos na vida, eu tive estresse depressivo, e assim, eu sei falar mesmo o quanto esse momento pra gente é importante.

## Reflexos de angústias pessoais no trabalho

... nós que controlamos o nosso próprio trabalho. É esta segurança profissional que pode levar os professores a saírem do desconforto e do mal-estar em que têm vivido (NÓVOA, 1998, p. 31).

Analizamos as falas dos educadores nos seus depoimentos após a vivência corporal, e nas entrevistas que alguns nos concederam, procurando entender o mal-estar que eles descreviam sentir no exercício da profissão. Fomos constatando algumas angústias pessoais e não somente profissionais: **as carências pessoais, o salário, o cansaço e a dor no corpo, a falta de tempo e a insatisfação na vida afetiva.**

**As carências pessoais**, em nosso modo de perceber, influenciam a escolha profissional e a seleção de métodos e práticas profissionais que combinam com a maneira de ser de cada indivíduo. O modo particular de cada um se apropriar do sentido de sua história pessoal, carregando suas frustrações para a esfera profissional, revela o porquê do que faz e do como faz.

A resposta à pergunta, *Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, leva-me a evocar a mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem a sua maneira própria de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, uma maneira que constitui quase uma segunda pele profissional (NÓVOA, 1998, p. 29).

Desde o início de nossa investigação temos nos baseado na pesquisa de Codo (2002), que procura abranger diversas questões determinantes da ação docente. Uma questão que, a nosso ver, pode complementar este estudo é a dimensão do eu-pessoal, que não foi aprofundada por Codo. Constatamos entre os nossos sujeitos a vontade de realizar algo que preencha as suas próprias carências. Enquanto, seres carentes de algo que nos falta, que nos foi negado ou simplesmente, que não nos foi dado, partimos em busca desse algo quando escolhemos a nossa

atividade profissional. Percebemos uma relação estreita entre o trabalho executado e a carência pessoal do trabalhador. Conversamos com os profissionais da educação, desde aqueles que executam tarefas nos serviços gerais até na direção da escola. E encontramos algo em comum em suas falas, eles tentam dar aos alunos da escola em que trabalham aquilo de que sentem falta em suas histórias de vida:

A criança é tudo. A criança ela te faz... ela te ensina muita coisa, eu acho que eu aprendo muito mais com eles, do que eles comigo. [ela se refere aos seus alunos]. Porque é maravilhoso. Eu fui uma mãe muito jovem, eu não aproveitei, eu não sabia ser mãe, eu não sabia... Ontem mesmo eu estava comentando com a minha mãe, fui uma mãe assim, que eu não participei da vida dos meus filhos. Então assim, tudo que faltou no meu relacionamento com os meus filhos... (Sônia/profª de 1ª série)

Essa educadora tenta passar para os alunos toda a atenção e carinho que ela mesma não dispensou aos seus filhos quando eram crianças. Em seu depoimento ela deixa claro que não soube ser mãe de seus filhos, pois era muito jovem na época; hoje em sala de aula faz o papel de mãe dos alunos.

Uma outra educadora, que trabalha na orientação da pré-escola (esta instituição atende alunos de 5 e 6 anos), tem consciência de que a sua história de vida influenciou em sua escolha profissional e no modo como se relaciona com o trabalho. Na infância, antes mesmo de freqüentar a escola, ela brincava de escolinha com alunos fictícios. Sua mãe a deixava brincando horas com o quadro de giz:

Ela punha esse quadro lá no alpendrezinho da casa dela, e diz ela que eu ficava dando aula lá. Se deixasse ficava lá o dia inteiro. (...) Não sei se às vezes foi incentivo da parte dela, porque ela falava que tinha o quadro, tinha as coisas... (Daniela/orientadora de pré)

Na infância e na adolescência, ao contrário da irmã, ela procurou atender às expectativas da mãe, não reclamava, acatava sem contestação toda ordem vinda da mãe:

Na infância quando a gente brincava, minha irmã era mais desafiadora, eu era mais pacatinha, né, mais quieta. Ela gostava de laranjinha, comprava laranjinha escondido, e eu não comia. Eu não lembro muito de eu ter chupado laranjinha, eu lembro dela. E assim, eu lembro da minha mãe comparar, né. Falar pra ela: “pra quê que chupar escondido? Por que não contava que ia comprar?” Se ela comia escondido chegava à tarde minha mãe falava: “Essa menina vai dar febre”. Porque ela teve problema de garganta. Então eu lembro disso.

Eu tive alguns namoriquinhos, mas que não foram pra frente muito não. Mas sempre lá em casa mesmo. Não saía pra namorar escondido, não. (...) minha irmã sempre desafiava mais. (...) Ela que às vezes namorava e tudo. Mais do que eu, e eu mais quieta. Mas assim, isso não me impedia de ir também nas brincadeiras, numa festinha,. Eu ia tranqüila, sem nenhum problema. Mas, ela era mais desafiadora do que eu. (Daniela/orientadora de pré)

Estamos observando em seu relato que, pelo fato de na infância e adolescência, ter sido uma pessoa que não contrariava às ordens da mãe, acabou escolhendo uma área de atuação, em que lhe é exigido autonomia. Seu cargo é de orientação educacional, mas como ela mesma nos disse, ela também faz o trabalho de supervisora; então, além de orientar os alunos, precisa supervisionar o trabalho dos professores. Isso acaba lhe trazendo um certo desconforto, que ela atribui ter relação com sua história de vida.

Daniela afirma que já foi muito exigente consigo mesma, levou para o serviço toda uma maneira rígida de trabalho, onde não havia espaço para descanso, inclusive não procurava atender às necessidades mais básicas.

Eu tive LER, eu levava lanche e não comia, eu não parava para ir ao banheiro, eu não fazia exercício físico, então essa LER me levou a ter um cuidado maior com o meu corpo; desde essa época, eu pus na cabeça que eu tinha que fazer exercício físico (...)

Eu não me permitia, eu me cobrava demais, então a culpa é toda minha mesmo, dessa LER que eu tive,... essa cobrança ... eu me não cuidava, hoje eu tenho consciência... (Daniela/orientadora de pré)

Sob a ótica de pensar o trabalhador a partir do que ele faz, percebemos nos relatos das educadoras entrevistadas que elas buscam realizar algo que venha preencher as suas próprias

carências. Foi através de uma educadora readaptada<sup>26</sup> em decorrência da LER contraída, que passamos a levantar a hipótese de que procuramos dar, através de nossa profissão, aquilo que nos faltou em nossa infância e/ou adolescência. A seguir segue a análise que fizemos sobre o seu depoimento.

Carla foi desprezada pelos pais, aos doze anos de idade, vítima de uma história inventada por um jovem que afirmou ter tido relações sexuais com ela. Os pais acreditaram naquela história e desprezaram a filha, ela não viu outra saída a não ser acompanhar aquele jovem. Passou grandes dificuldades ao lado desse homem que não trabalhava, sentiu fome, rejeição, tudo que destrói a dignidade humana.

...depois eu mudei de lá de perto da mãe dele, vim pra perto da minha mãe, no fundo da casa da minha mãe assim, só que eu não podia entrar na porta da frente. Meu pai aceitava ele entrar na porta da frente, mas não aceitava eu. Minha mãe falava: “Você não vem cá não. O Luiz pode vir, você não pode não.” Aí, eu achava até bom, sabe? Porque lá em casa não tinha comida, aí eu chegava pelos fundo, e os prato da minha mãe, às vezes que ela estava costurando, não tinha lavado ainda. Eu achava bom que eu chegava lá, catava assim o resto de comida com a mão e comia tudo dos pratos, sabe, o resto da comida dos pratos. Aí ela falava assim: “O que você está fazendo?” “Eu tô lavando os pratos pra senhora.” Mentira, eu estava era comendo o resto, a sobra dos pratos. Eu não gosto de lembrar, é muito... [ela começou a chorar] (Carla/merendeira readaptada)

Carla trabalhou nas escolas municipais como merendeira eventual. Sua agilidade e habilidade na cozinha faziam-na conhecida, e as escolas da rede municipal à medida que tomavam conhecimento de sua capacidade, requisitavam-na. Ela se esforçava, mostrava sua agilidade, sua rapidez com as ferramentas da cozinha. Para ela o reconhecimento de seu trabalho significava muito, com isso, chegou a contrair LER. Lesionou o braço direito, já não conseguia

<sup>26</sup> Na educação, quando o trabalhador apresenta algum problema de saúde relacionado à função que executa no trabalho, existe a possibilidade de readaptação, isto é, o educador continua no emprego, mas em outra função.

mais reter os objetos, nem executar simples movimentos. Hoje ela está readaptada, ajuda em algumas atividades na escola:

E eu era assim, eu era merendeira eventual, convivía com todas as escolas (...) as merendeiras punha eu fazer faxina, e ficava de boa. (...)Então eu trabalhava demais, sabe. Tinha dia de sair da escola oito e meia, nove horas. (...)eu saía da cozinha, as professoras fazia abaixo assinado, eu voltava. Eu saía, fazia abaixo assinado eu voltava. (...) Eu não estou na cozinha, só que o serviço da cozinha não me mata tanto igual a limpeza aqui. Eu me lasquei mais nessa escola aqui, ó, limpando vinte e duas salas, só eu. (...) Eu chegava sete horas da manhã e saía onze horas da noite. Porque às vezes faltava merendeira à noite, e não tinha como deixar a escola sozinha. Aí eu ficava. Sempre eu segurando as pontas. (Carla/merendeira readaptada)

A história de vida de Carla revela grandes dificuldades. Ela precisou carregar uma carga muito pesada, além do que seu corpo agüentava. Antes dos oito anos de idade já trabalhava na roça e a partir dos seus doze anos teve que enfrentar a vida como mulher, cuidando de casa e dos filhos que vieram em seguida. Hoje, Carla se diverte no pátio com as crianças:

Já quebrei esses dois dedos aqui do pé por causa de menino(...) eu sou assim muito brincalhona, sabe. Pra mim menino, minha filha, é o meu divertimento. É roda, é pique, é pula corda, é tudo. (Carla/merendeira readaptada)

Ainda considerando as angústias pessoais de nossos sujeitos, percebemos em alguns um desgaste proveniente da falta de recursos em sua dimensão pessoal para lidar com as dificuldades próprias da profissão. No depoimento destas pessoas, ficou evidenciado que a escolha pela área educacional se fez porque foi esse o caminho que se abriu para elas. Em termos profissionais, elas não assumem que fizeram esta escolha por vocação ou por um desejo latente. E isso, em nosso modo de ver, acaba gerando um conflito pessoal:

Na realidade para ser sincera, não foi assim, falar que foi um dom. Me casei, depois de muitos anos casada, sem estudar, voltei a estudar. Fiz o magistério. Prestei um concurso para auxiliar de creche, fiquei cinco anos como auxiliar de creche. Me interessei, me envolvi, depois de quatro anos, me envolvi. É... prestei concurso para professora, passei, e tem um ano que já estou aqui como professora. (Elza/ prof.<sup>a</sup> de 1<sup>a</sup> série)

Olha ... a princípio, eu não tinha muita identidade com a educação não, porque primeiramente eu tentei fazer vestibular pra Direito, aí eu não consegui passar, eu tentei pra Economia, perdi a prova, não deu tempo de fazer, aí eu fui fazer Pedagogia, fui muito bem colocada, e resolvi fazer Pedagogia, mas assim, não tem motivo... de alma, ... aquela identificação... foi uma coisa meio assim de oportu... assim... é ... eu não passei nas outras e passei na educação e fiquei, mas o sonho inicial não era esse. (Élida/supervisora/alfabetização de jovens e adultos)

Bom. Eu me casei muito jovem, e já tive filhos rapidamente. Com vinte anos eu tava tendo minha filha caçula, ela está com quinze anos, e meu mais velho com dezessete. (...) Eu estava infeliz dentro de casa. Aí eu retomei na escola, e tal. Terminei tudo que eu tinha que terminar, 2º grau. Cheguei a fazer cursinho para prestar vestibular, mas aí ... eu fiz o magistério, e me identifiquei bastante. E por coincidência quando eu terminei o curso de magistério, (...) porque eu queria trabalhar na prefeitura. Aí de repente, sem mais nem menos, uma amiga consegue lá pra mim, um contrato. (Sônia/profª 1ª série)

Olha na época, que eu comecei é, eu trabalhava o dia inteiro em caixa de supermercado, e ganhava um salário mínimo. E como professora eu trabalhava meio período e ganhava na época, dois salários mínimos. Foi isso que me levou, foi o salário na época, que me levou pra educação. (Tânia/profª 1ª e 2ª séries)

Dentre as angústias que fomos levantando a partir do que ficou evidenciado nas falas de nossos sujeitos, **o salário** é apontado pelas entrevistadas como o maior responsável pela insatisfação, pelo cansaço e desgaste sofridos na profissão. Observamos que o problema não é a síndrome de *burnout*, não é o desgaste no trabalho, mas sim, o acúmulo de afazeres. Pelo fato de ganharem um salário insuficiente, as educadoras têm que se desdobrar com os cuidados de casa e de filhos, o que exige trabalhar dois, três turnos, como meio de aumentar seus rendimentos.

Olha é muito cansativo, mas é porque o salário de professora está muito defasado, e a gente precisa trabalhar dois turnos, porque senão, não consegue segurar a barra, financeiramente. (Tânia/profª 1ª e 2ª séries)

O que desgasta é o salário, não são os alunos... sabe, o dia-a-dia é desgastante? É, mas eu gosto, sabe, mas o que me desgasta é pensar no salário, pela dedicação que a gente tem e o retorno salarial é muito pequeno, e desvalorização também, né, do professor é muito grande, então, o que me desgasta, não são os alunos, não sei se é por causa da idade, mas assim, eles são inocentes, eu gosto demais, sabe... (Ana/ profª de pré)

...é uma coisa que não dá dinheiro, professor não ganha dinheiro. (Sônia/profª 1ª série)

Que condições de vida e consumo o salário do professor pode comprar? Nas falas de nossos sujeitos ficou evidenciado o sofrimento diante do baixo poder de compra em decorrência do baixo salário que recebem. Para melhorar a renda, entre as nove entrevistadas, quatro trabalham em duas escolas, dobram turno.

Todas as educadoras entrevistadas reclamaram do **cansaço e de dor no corpo** \_ esta é outra angústia que levantamos.

Sinceramente tem dia que eu fico muito cansada, cansada mesmo. (Márcia /vice-diretora de 1ª e 2ª séries)

Eu acordo muito, muito cansada, com dor no corpo. Só levanto porque preciso levantar. (...) Vou pra uma escola cedo, e quando eu volto, eu preciso deitar um pouquinho, porque eu entro às três aqui. Porque senão eu não consigo. Aquele barulho de ônibus fica na cabeça assim: onnn... e, eu deito um pouquinho, relaxo, aí consigo vir pra trabalhar no outro turno. (Tânia/ 1ª e 2ª séries)

Dor no ombro. (...) Um peso enorme. (...) Na hora de deitar o corpo tá assim, muito cansado, dói até a sola do pé. Então tem dia que o corpo não quer, não quer fazer nada. Tem dia que você quer ficar deitada. Você não tem vontade nem de si cuidar, nem de cuidar da estética. (Elza/ 1ª série)

Tem dia assim, que eu penso: nossa, ah meu Deus! Hoje eu estou desanimada! (...) aquele cansaço físico. (...) o corre- corre, (...) (Sônia/ 1ª série)

É tanto o cansaço quando chego em casa, (...) dor nas pernas, que eu preciso deitar um pouco, (...) a minha forma de relaxar é dormir. ( Geisa/ profª de pré)

Outro aspecto evidente nas falas das entrevistadas é a reclamação da **falta de tempo** para cuidar de si mesma, tempo para olhar, sentir e atender aos pedidos do corpo:

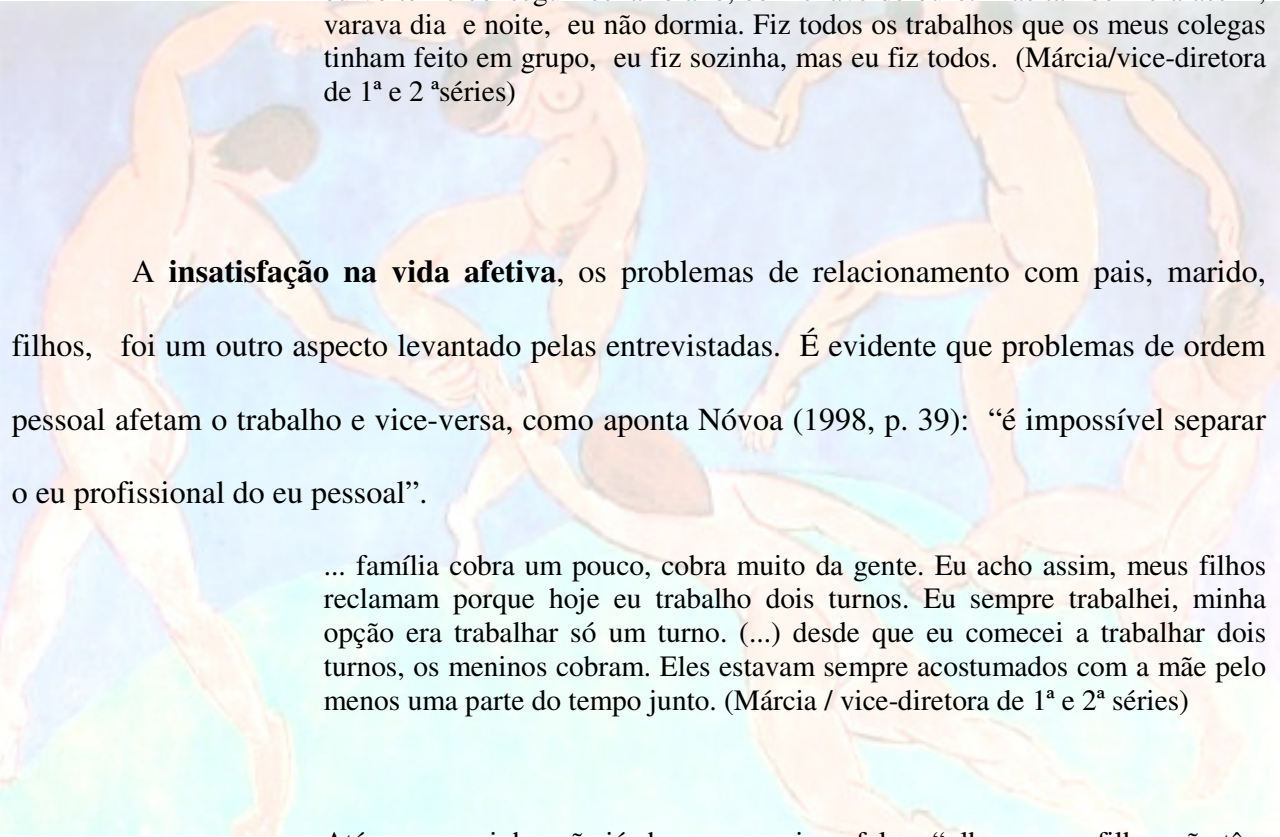
O dia que o meu marido está em casa, o dia que você tem assim, pra acordar junto com ele, pra trocar algumas palavras de manhã, pra relaxar... Você não tem esse tempo. (Sônia/1ª série)

..por ter que ser mãe, dona de casa, ter que trabalhar, e ter que estudar, fazer faculdade. Então sobrecarrega muito. (Elza/ 1ª série)

Eu moro no Jardim Patrícia, e trabalho um turno no Liberdade e outro no Canaã. Então é o oposto. Não dá pra fazer caminhada, a gente chega em casa de noite, então é perigoso ficar andando na rua à noite. (Tânia/ 1ª e 2ª séries)

Eu corro muito (...) A minha vida é muito corrida. Por isso que eu sempre tenho que estar com o meu pique bom, praticando atividade física, porque senão eu não agüento, realmente. (Ana/ profª de pré)

Eu fazia faculdade na época, e fiquei afastada 6 meses [para tratar da saúde]. Aí eu voltei e consegui fechar o ano, com chave de ouro. Mas também era assim, varava dia e noite, eu não dormia. Fiz todos os trabalhos que os meus colegas tinham feito em grupo, eu fiz sozinha, mas eu fiz todos. (Márcia/vice-diretora de 1ª e 2ª séries)



A **insatisfação na vida afetiva**, os problemas de relacionamento com pais, marido, filhos, foi um outro aspecto levantado pelas entrevistadas. É evidente que problemas de ordem pessoal afetam o trabalho e vice-versa, como aponta Nóvoa (1998, p. 39): “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

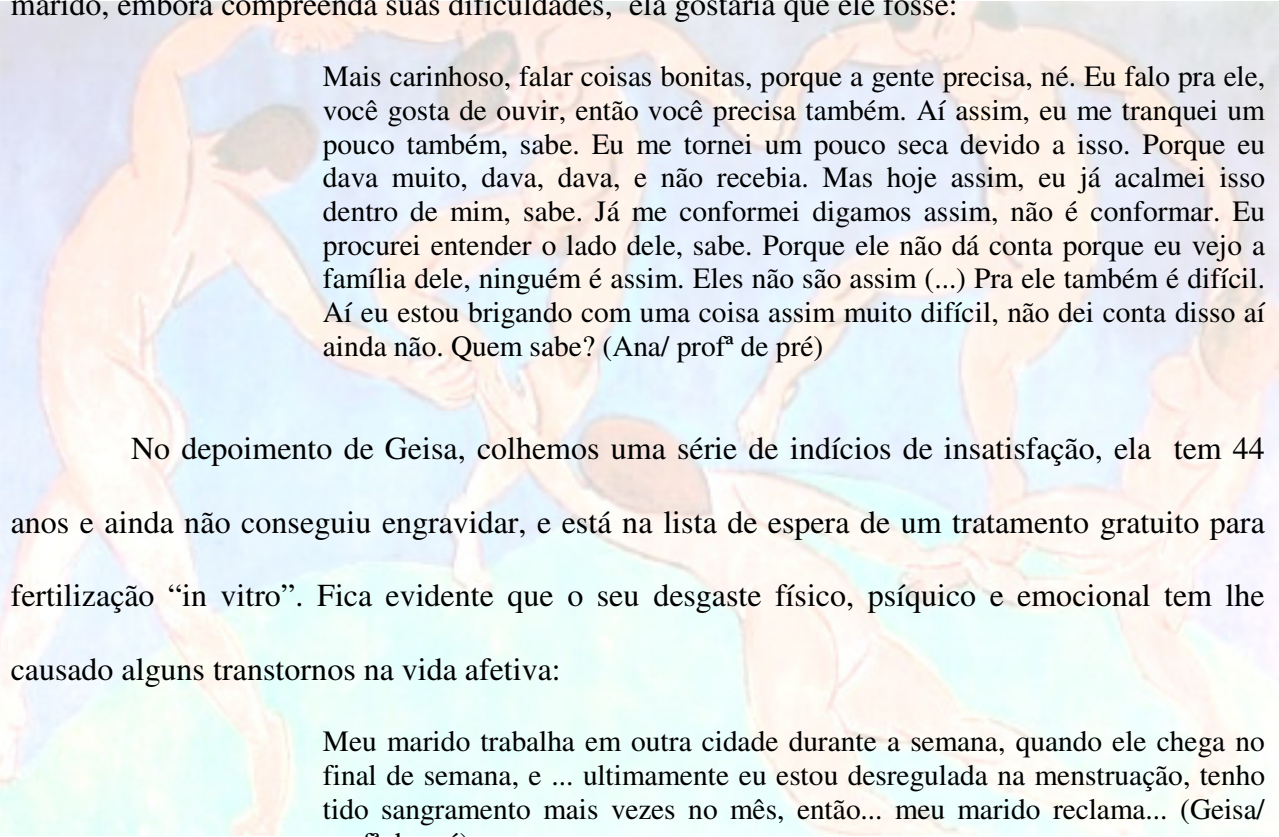
... família cobra um pouco, cobra muito da gente. Eu acho assim, meus filhos reclamam porque hoje eu trabalho dois turnos. Eu sempre trabalhei, minha opção era trabalhar só um turno. (...) desde que eu comecei a trabalhar dois turnos, os meninos cobram. Eles estavam sempre acostumados com a mãe pelo menos uma parte do tempo junto. (Márcia / vice-diretora de 1ª e 2ª séries)

Até mesmo minha mãe já chegou pra mim e falou: “olha os seus filhos não têm culpa de você ficar nervosa lá e vir ficar nervosa aqui em casa.” (Elza/1ª série)

Meu pai faleceu em novembro, eu não imaginava que eu gostava do meu pai igual eu descobri depois que ele faleceu. Eu gostava muito dele. A gente teve uma relação muito conturbada no passado, problemas assim muito sérios. E antes dele morrer, uns dois anos, eu já havia perdoado ele por isso. Mas eu nunca falei pra ele que eu amava ele, que eu gostava dele. (...) e isso me prejudicou um pouco, porque ele foi embora sem saber que eu gostava dele. Eu devia ter dito isso pra ele. (...) comecei a sentir problemas estomacais,

batimentos cardíacos acelerados, né. (...) Então eu fiz uma série de exame, uns quinze exames de sangue, fiz o ECO, fiz mapeamento né, de coração, e não deu nada. (...) E ansiedade, muito medo de morrer. Eu acordo à noite, eu não consigo, até hoje, de novembro pra cá, não consigo dormir, com a luz apagada. Eu tenho que deixar a lâmpada do corredor acesa. (Élida/Supervisora/alfabetização de jovens e adultos)

Em relação à vida afetiva no relacionamento com o marido, temos dois depoimentos, que falam de insatisfação. Na fala de Ana, ela revela do que sente falta na sua relação com o marido, embora compreenda suas dificuldades, ela gostaria que ele fosse:



Mais carinhoso, falar coisas bonitas, porque a gente precisa, né. Eu falo pra ele, você gosta de ouvir, então você precisa também. Aí assim, eu me tranquei um pouco também, sabe. Eu me tornei um pouco seca devido a isso. Porque eu dava muito, dava, dava, e não recebia. Mas hoje assim, eu já acalmei isso dentro de mim, sabe. Já me conformei digamos assim, não é conformar. Eu procurei entender o lado dele, sabe. Porque ele não dá conta porque eu vejo a família dele, ninguém é assim. Eles não são assim (...) Pra ele também é difícil. Aí eu estou brigando com uma coisa assim muito difícil, não dei conta disso aí ainda não. Quem sabe? (Ana/ profª de pré)

No depoimento de Geisa, colhemos uma série de indícios de insatisfação, ela tem 44 anos e ainda não conseguiu engravidar, e está na lista de espera de um tratamento gratuito para fertilização “in vitro”. Fica evidente que o seu desgaste físico, psíquico e emocional tem lhe causado alguns transtornos na vida afetiva:

Meu marido trabalha em outra cidade durante a semana, quando ele chega no final de semana, e ... ultimamente eu estou desregulada na menstruação, tenho tido sangramento mais vezes no mês, então... meu marido reclama... (Geisa/ profª de pré).

Quando levantamos a problemática da insatisfação na vida afetiva, consideramos o que Reich enfatiza em seu trabalho sobre a saúde emocional: precisamos abrir nosso coração para a vida e para o amor, se quisermos preservar e/ou conquistar o prazer de viver, de trabalhar, de nos fazer presente no mundo. Quanto mais satisfação, tivermos na vida afetiva, melhor conseguiremos nos relacionar com as pessoas ao nosso redor.

Não tivemos a pretensão, através dessa breve análise das angústias pessoais das educadoras entrevistadas, de chegar a compreendê-las em sua dinâmica profissional. Tentamos, sim, levantar a hipótese de que a profissão escolhida e a maneira como o indivíduo a executa são reflexos da sua história de vida. A construção da identidade profissional do educador se entrecruza com a sua dimensão pessoal.

Só através do esclarecimento do porquê das nossas próprias incertezas e dificuldades poderíamos reencontrar sentido e significado para o nosso trabalho (CAVACO, p.160).

### **Apesar de tudo, o prazer**

O trabalho geralmente não é considerado como ocasião de diversão ou razão para se sentir feliz, entretanto como todos sabem, pode ser uma fonte de prazer (LOWEN, 1984, p.22).

Depois de considerar as carências pessoais, o salário, o cansaço e a dor no corpo, a falta de tempo e a insatisfação na vida afetiva dos educadores, ficamos com uma interrogação: o que prende essas pessoas à sua profissão? Sentimos nas falas dos nossos sujeitos uma paixão pela profissão, apesar de tantos entraves, eles gostam do que fazem, sentem prazer no trabalho que executam. Dentre os depoimentos colhidos, percebe-se uma relação afetiva muito grande entre educador e educandos.

Olha é muito cansativo, mas é porque o salário de professora está muito defasado, e a gente precisa trabalhar dois turnos (...) eu gosto de ser professora (...) O que você colhe de volta, tanto assim pessoal, quanto emocional, vale a pena... ( Tânia/ profª 1ª e 2ª séries)

Sabe, e fui amando, amando, e vendo o resultado dos meninos, assim sabe, e fui assim, caindo de cabeça mesmo. Eu amo trabalhar como professora. Hoje eu

me identifico muito com isso. (...) A criança ela te faz, ela te ensina muita coisa, eu acho que eu aprendo muito mais com eles, do que eles comigo. Porque é maravilhoso. (Sônia profª 1ª série)

Dou boas risadas com os meninos com as coisas que eles falam, sabe. Tem dia que eu dou muita risada, sabe. Com as coisinhas bonitinhas que eles falam, ... E tem um retorno muito grande. O menino não sabe ler, e quando ele aprende a ler, aquilo ali pra mim é o máximo, sabe. Quando eles escrevem as frases tudo errado, do jeito que eles falam. E eles trocam os erros ortográficos, aquilo ali pra mim, eu acho o máximo. É uma satisfação muito grande. ( Ana/ profª de pré)

Ah, eu gosto muito de estar no meio das crianças, elas são alegres, isso faz bem pra gente. Gosto de acompanhar o seu desenvolvimento. No ano passado eu fui eventual em uma das escolas que eu trabalho, neste ano eu quis pegar sala. É ruim ficar fora da sala, a gente perde o jeito de lidar com as crianças. (Geisa/ profª de pré)

Pensando no alto índice de educadores que já desistiram da educação, divulgado por Codo (2002), mas que permanecem no emprego, pedimos para as entrevistadas imaginarem que ganharam um bom prêmio no jogo da Loto, e então perguntamos a cada um delas: “você largaria a educação?” Todas, com exceção de uma entrevistada, disseram que permaneceriam na educação:

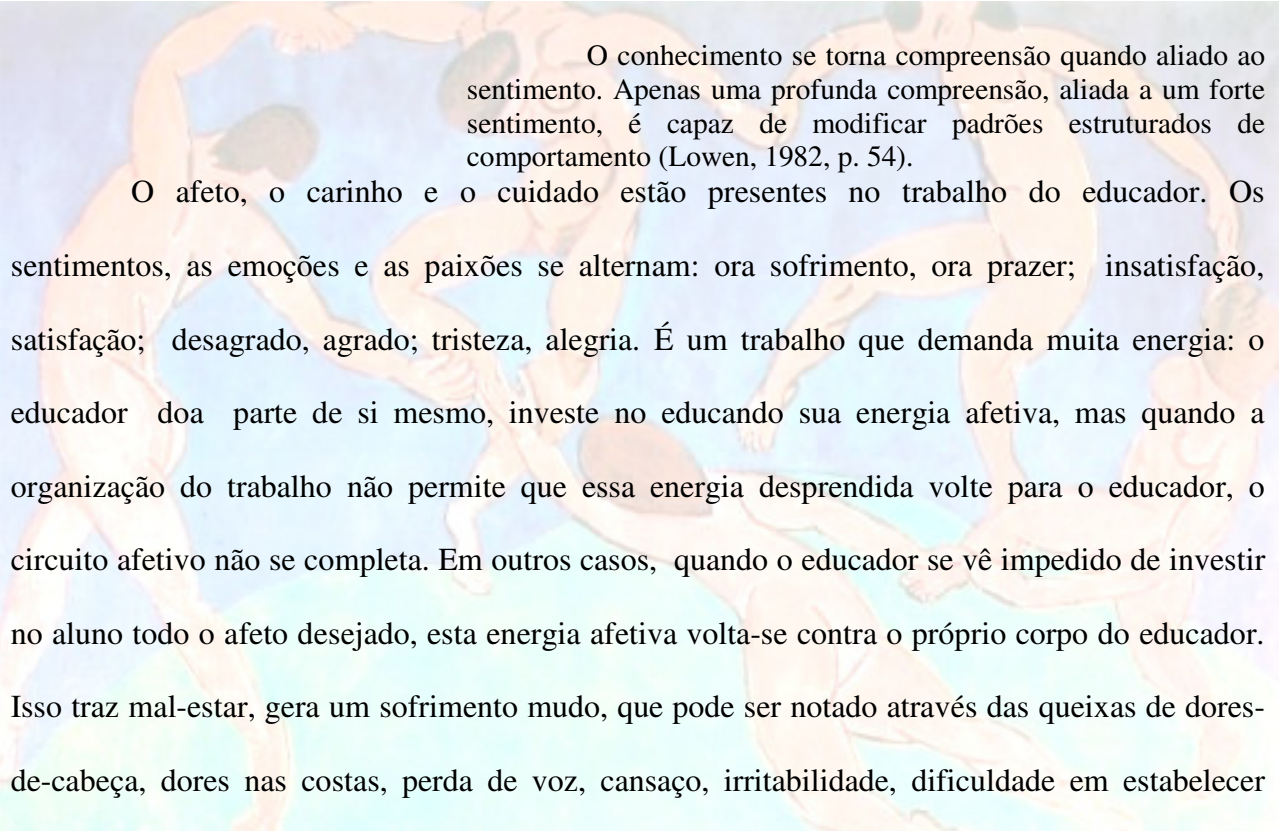
Eu pensaria muito, porque mesmo se eu fosse vencedora, eu não ia querer ficar parada (...) Mas... Eu como eu penso em trabalhar dois turnos, aí, eu ia trabalhar um turno só, ia dar mais qualidade. (Elza/profª 1ª série)

Eu voltaria para um turno só, pra dois turnos eu não voltaria. Eu voltaria para um turno para me satisfazer, porque um turno, eu trabalhei muitos anos num turno só, é muito gratificante. Dois turnos é cansativo demais. (Tânia/profª 1ª e 2ª séries)

...o meu dinheirinho ia ajudar mais ainda. Eu ia comprar objeto pra esses meninos. Porque eu já faço isso já. Às vezes, tem menino que fala: “tia, meu caderno acabou.” Eu me viro, eu vou, eu compro. (Sônia/profª de 1ª série)

Constatamos que há espaço na escola para a diversão, para o riso, para a troca afetiva, principalmente se a clientela é a criança pequena. A relação que se estabelece entre o educador e a criança pequena é nutrida pelos elos de afetividade que vão se formando entre ambos. A afetividade é um catalisador, é ela que não permite a desistência do educador.

## A compreensão aliada ao sentimento



O conhecimento se torna compreensão quando aliado ao sentimento. Apenas uma profunda compreensão, aliada a um forte sentimento, é capaz de modificar padrões estruturados de comportamento (Lowen, 1982, p. 54).

O afeto, o carinho e o cuidado estão presentes no trabalho do educador. Os sentimentos, as emoções e as paixões se alternam: ora sofrimento, ora prazer; insatisfação, satisfação; desagradado, agrado; tristeza, alegria. É um trabalho que demanda muita energia: o educador doa parte de si mesmo, investe no educando sua energia afetiva, mas quando a organização do trabalho não permite que essa energia desprendida volte para o educador, o circuito afetivo não se completa. Em outros casos, quando o educador se vê impedido de investir no aluno todo o afeto desejado, esta energia afetiva volta-se contra o próprio corpo do educador. Isso traz mal-estar, gera um sofrimento mudo, que pode ser notado através das queixas de dores-de-cabeça, dores nas costas, perda de voz, cansaço, irritabilidade, dificuldade em estabelecer relações afetivas mais profundas ( CODO;GAZZOTTI, 2002, p. 48-59).

Mesmo que os educadores com os quais mantivemos contato nas palestras, nas dinâmicas corporais e depois nas entrevistas, tenham se queixado de tensões musculares, cansaço, desânimo, em decorrência dos conflitos vividos; eles não chegam a ser considerados por nós como portadores da síndrome de *burnout*. Suas tensões musculares podem intensificar o estresse, ou vice-versa, e se o estresse for intensificado, ele pode evoluir para a síndrome de *burnout*. Não

há indivíduo mentalmente sadio e fisicamente doente, ou vice-versa, a idéia de bem-estar inclui o físico e a mente.

Pensamos que o fato de termos buscado nossos pesquisados em escolas cuja clientela são crianças pequenas (pré e primeiras séries do ensino fundamental) é um fator a ser considerado, pois as crianças, salvo alguns casos, estão cheias de vida, são carinhosas, dão retorno aos educadores. Embora, uma das escolas onde estivemos desenvolvendo a nossa pesquisa, tenha no período noturno um outro perfil de clientela: jovens e adultos que estão em processo de alfabetização, esses alunos, tanto quanto as crianças pequenas, estão mobilizados por uma força e coragem admiráveis, querem aprender a ler e a escrever, e por isso estão sensíveis aos cuidados dos educadores, e os têm em alta consideração. Inclusive a única educadora que nos revelou vontade de abandonar a educação, não deixou de mencionar o quanto é bom e agradável trabalhar com essa clientela:

...embora eu goste de estar aqui à noite, eu sinto bem de estar aqui com essas pessoas, elas me fazem muito bem, mas assim... o dia que fala que tem um feriado, que chega o sábado e o domingo, não é pelo cansaço físico, mas eu fico super feliz, entendeu? (Élida/supervisora de alfabetização de jovens e adultos).

Outro ponto relevante que deve ser considerado em nossa análise, é que observamos na direção e na coordenação dessas duas escolas onde estivemos desenvolvendo nossa pesquisa, uma visão ampla sobre as questões que estamos evidenciando em nosso trabalho. Tanto a vice-diretora, quanto a supervisora e a orientadora que foram nossos sujeitos, demonstraram conhecer a necessidade de se trabalhar o corpo dos educadores, de oferecer-lhes suporte afetivo para a manutenção de sua saúde emocional; elas já percebem que a própria escola precisa ser palco de transformações. Talvez por isso mesmo, não encontramos educadores naquele momento com a síndrome, talvez essas escolas tenham educadores vítimas de *burnout*, mas aqueles que estavam

presentes na palestra, no grupo de movimento e que nos deram entrevistas, ainda não podem assim ser considerados.

Diante do que fomos constatando através da nossa pesquisa, fica-nos a certeza da necessidade do educador estar bem emocionalmente a fim de garantir que a escola se torne um espaço adequado de aprendizagem. O estar bem emocionalmente implica num bom fluxo de energia que segundo Reich (1988) é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e do pensar consciente.

Esta questão nos faz pensar na dimensão teórica dos educadores, ou seja, na forma como eles concebem o mundo, pois consciente ou não, a prática docente pressupõe concepções que determinam sua compreensão do que é ser professor e aluno, da função da escola, do conhecimento que é seu instrumento de trabalho. Essa discussão revela coerências e incoerências subjacentes nas ações do professor, no que ele pensa fazer e o que realmente faz. Sabemos que as ações diárias explicitam a sua formação e o percurso de vida dos professores. Daí suas experiências vividas na escola enquanto aluno, vividas no seu meio social, com sua força cultural, serem marcas registradas nas práticas da sala de aula.

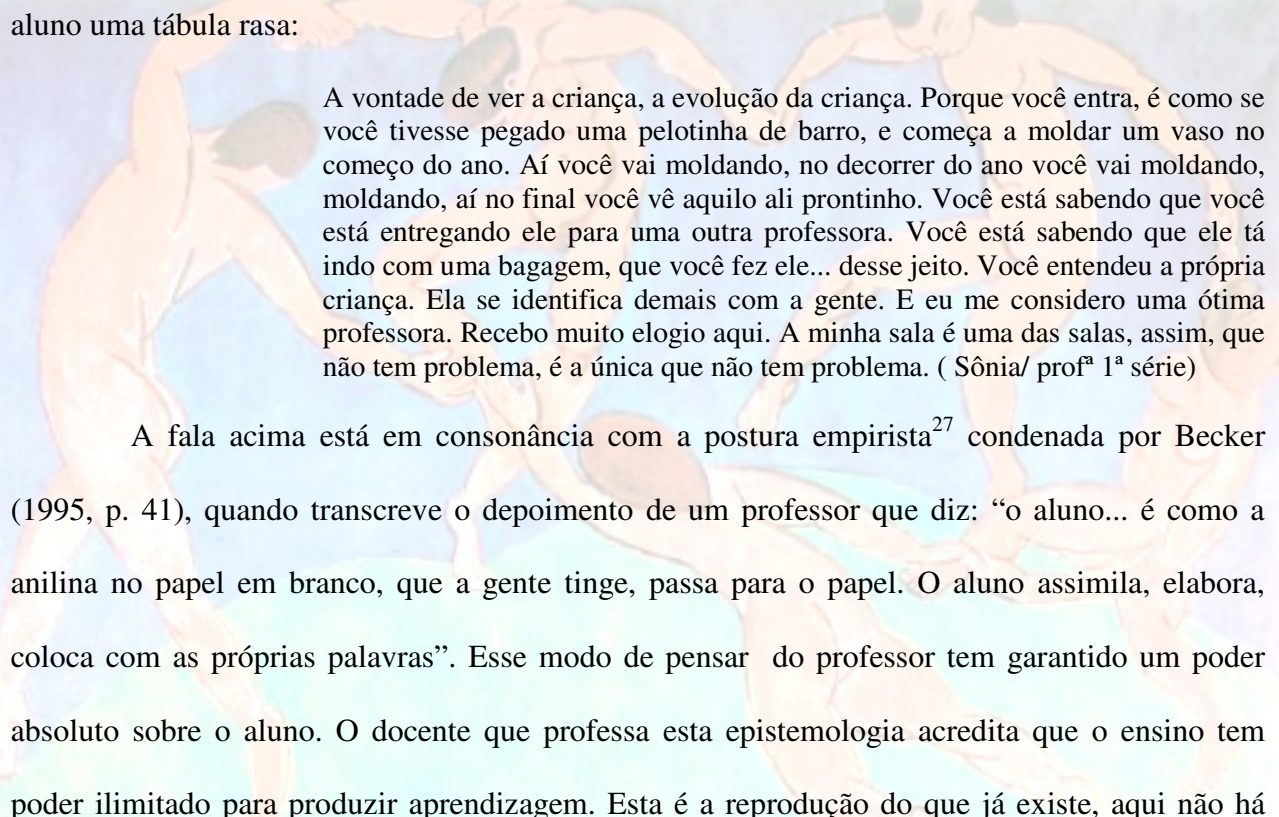
Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura (...) o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme a sua cultura. (...) o pensamento não explicita a ação, o pensamento é parte da ação, mas não é toda a ação. (SACRISTÁN, 2002, p. 85).

Enxergamos hoje, na maioria do nosso corpo docente, estilhaços das práticas pedagógicas tradicionais, e, mesmo que os professores considerem-se renovadores, construtivistas, libertadores, ainda carregam cicatrizes do seu próprio processo educativo. O paradigma educacional liberal tradicional versus o paradigma educacional progressista coabitam o nosso atual sistema de ensino porque, um não existe sem o outro. Neste aspecto é que queremos

evidenciar o desgaste do professor, que *se vê encurralado entre um céu de possibilidades e um inferno de dificuldades* (CODO, 2002).

Becker (1995) ao analisar as relações pedagógicas que se constituem na prática de cada sala de aula, evidencia o quanto elas denunciam determinadas concepções pedagógicas que, muitas vezes, impedem o processo de construção do conhecimento. Percebemos na fala de nossas entrevistadas, o quanto alguns ainda carregam consigo resíduos da pedagogia que considera o

aluno uma tábula rasa:



A vontade de ver a criança, a evolução da criança. Porque você entra, é como se você tivesse pegado uma pelotinha de barro, e começa a moldar um vaso no começo do ano. Aí você vai moldando, no decorrer do ano você vai moldando, moldando, aí no final você vê aquilo ali prontinho. Você está sabendo que você está entregando ele para uma outra professora. Você está sabendo que ele tá indo com uma bagagem, que você fez ele... desse jeito. Você entendeu a própria criança. Ela se identifica demais com a gente. E eu me considero uma ótima professora. Recebo muito elogio aqui. A minha sala é uma das salas, assim, que não tem problema, é a única que não tem problema. ( Sônia/ profª 1ª série)

A fala acima está em consonância com a postura empirista<sup>27</sup> condenada por Becker (1995, p. 41), quando transcreve o depoimento de um professor que diz: “o aluno... é como a anilina no papel em branco, que a gente tinge, passa para o papel. O aluno assimila, elabora, coloca com as próprias palavras”. Esse modo de pensar do professor tem garantido um poder absoluto sobre o aluno. O docente que professa esta epistemologia acredita que o ensino tem poder ilimitado para produzir aprendizagem. Esta é a reprodução do que já existe, aqui não há espaço para a criatividade.

As teorias educacionais já existentes devem ser conhecidas pelos educadores, para que, através de uma análise crítica e reflexiva, eles possam ter clareza da teoria que está revelada em sua prática. Essa análise permitiria aprofundar o conhecimento de si, conhecer suas limitações,

<sup>27</sup> O empirismo é a concepção segundo a qual o conhecimento é adquirido pelos sentidos e decalcados na mente, concebida como tábula rasa.

buscaria soluções nas suas próprias experiências e nas de seus colegas, fazendo associações, investigando, criando. Nesse enfoque de ação não caberia o isolamento, os educadores formariam grupos de estudo numa dinâmica relacional. O olhar individual encontraria outros diferentes olhares com os quais travariam novas relações, permitindo novas revelações.

Parece-nos importante que o educador seja capaz de construir seus próprios instrumentos de ação. Essa perspectiva dinâmica de reformulação do já-visto, só é pertinente se houver consciência, autonomia, e responsabilidade.

Na história da educação brasileira predominou, por alguns séculos, o ensino denominado tradicional, que consiste em transmitir conhecimentos que devem ser memorizados e depois repetidos pelo aluno, por meio de provas e testes para verificar o aprendizado; e isto ocorre nos atuais sistemas de ensino, principalmente em séries mais avançadas da educação, ao mesmo tempo em que são utilizadas propostas centradas nos interesses dos educandos. Apesar dos "estilhaços" da Pedagogia Liberal Tradicional, presentes nos atuais sistemas de ensino, as novas Tendências Pedagógicas Progressistas vêm ganhando espaço para serem inseridas em práticas (um tanto tímidas) que garantam um aprendizado significativo e complexo.

O grande desafio hoje é de concebermos uma escola para um homem multidimensional, que é ao mesmo tempo biológico, psíquico, racional, social e afetivo. Segundo Morin (2002, p.55) cabe à educação trabalhar com a noção de que é preciso conceber a unidade no múltiplo e a multiplicidade no uno. Não há espaço para pensamento compartimentado. Devemos pensar a educação de forma complexa, como uma construção conjunta, global. E o nosso educador está fortalecido para enfrentar tamanho desafio?

A antiga concepção de conteúdo fragmentado e sem preocupação com a contextualização e com a significação para o aluno demonstrava a crença de que “tudo é separado

de tudo”, que as partes quanto menores, melhor para serem compreendidas. A atual concepção de conteúdo escolar contrapõe-se ao pensamento linear e simplificador do pensamento tradicional concebido como meio para que a educação aconteça. Hoje termos como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade fazem parte do vocabulário do educador embora, pouco seja revelado na sua prática. E por isso mesmo que o educador sério e comprometido com a educação, ora se vê num céu de possibilidades, ora num inferno de dificuldades.

Os conteúdos são, hoje, propostos teoricamente, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) como meios para que os alunos desenvolvam as capacidades necessárias que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. A seleção e organização desses conteúdos devem ser precedidas do comprometimento, já que é através dos conteúdos que o propósito da escola se realiza. Portanto há necessidade de haver significado no que será trabalhado, bem como conhecer suas relações com os demais conhecimentos possibilitando desta maneira a formação de uma rede de significado por parte do aluno. Critica-se os modelos lineares de organização curricular que se baseiam em uma concepção de acúmulo de informações, centrada na reprodução e na memória. O professor, ao selecionar os conteúdos, precisa levar em conta a relevância social e a contribuição de tais conteúdos selecionados para o desenvolvimento intelectual dos alunos, já que é bastante vasta a gama de assuntos possíveis de serem tratados em cada área de conhecimento. Isso, por si só, já não seria muito desgastante para um profissional pouco reconhecido e mal remunerado?

Não poderíamos falar da saúde do educador sem travarmos um diálogo com as práticas pedagógicas, uma vez que, a nossa pesquisa procura abranger os diversos saberes que se relacionam à prática docente, tratamos de fatores psicológicos, pedagógicos e sócio-políticos que interferem na realidade dos educadores.

Para avançarmos a caminho de uma prática educativa progressista os educadores, precisam assumir uma postura crítica, contextualizada. Nestas dinâmicas, não há espaço para posturas rígidas, fechadas num só princípio. O ato educativo exige um trabalho docente sistemático, intencional e planejado e, portanto, muitas vezes, dependendo do contexto, isso é bastante desgastante.

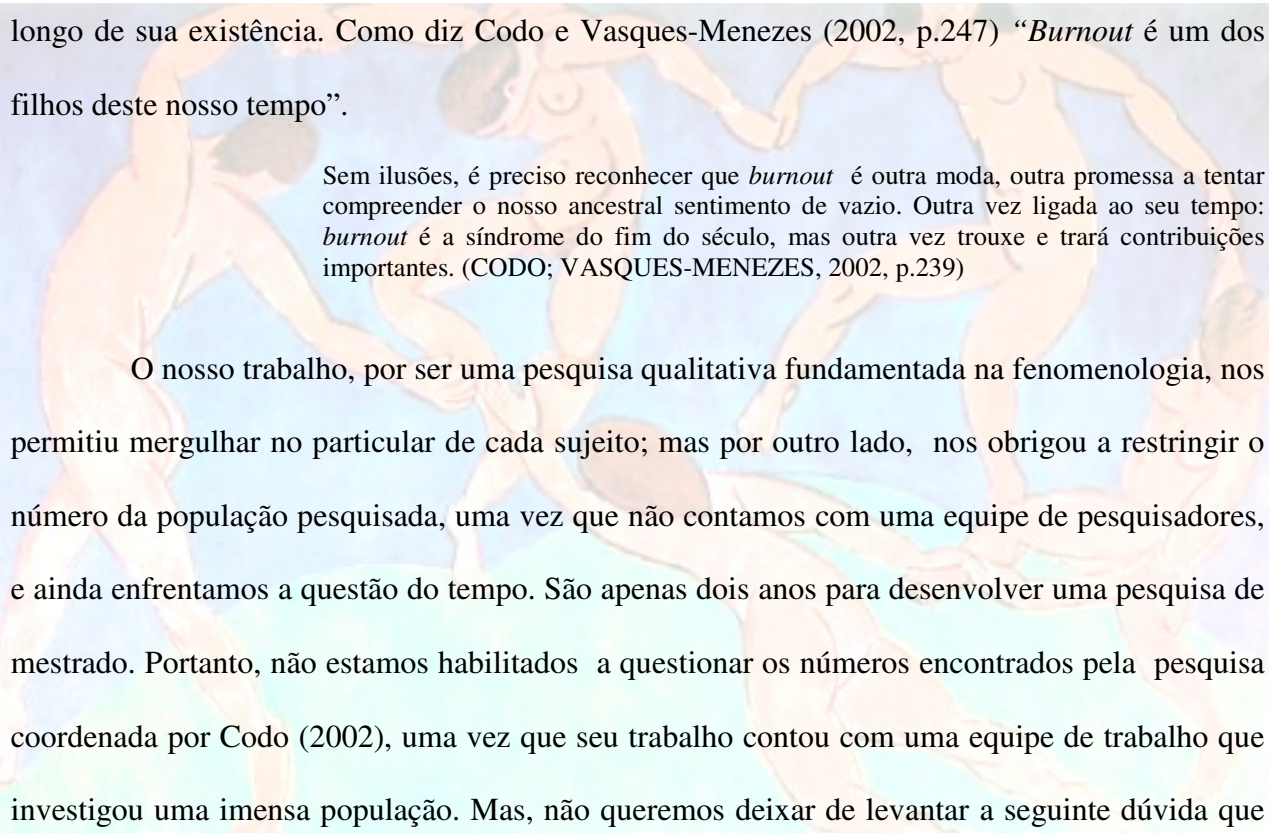
Preocupa-nos saber que, segundo a pesquisa coordenada por Codo, quase a metade dos trabalhadores em educação apresenta sintomas de *burnout*. O educador com sintomas de *burnout* tem pouco a oferecer, pois ele já está no limite de suas forças. Essa doença retira do ser humano o que ele tem de melhor: a necessidade de interagir com o outro, de trocar, de crescer numa relação. Foi comprovado que o educador que entra em *burnout* assume uma posição de frieza frente a seus alunos, não se deixando envolver com seus problemas e dificuldades (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002, p.242).

As vítimas de *burnout* sofrem com a falta de retorno do carinho desprendido; sofrem com a falta de uma rede de apoio social; sofrem com a falta reconhecimento por parte dos colegas e superiores.

A importância de entendermos essa síndrome a fim de combatê-la no espaço escolar, ganha ainda mais força, se levarmos em conta as necessidades das crianças em processo de alfabetização. As nossas entrevistadas fazem parte de um grupo privilegiado, trabalham com alfabetização e como já dissemos antes, quem está envolvido neste processo é contaminado pelo prazer desencadeado pela aprendizagem. Alfabetizar é um ato que envolve paixão e carinho, há muita troca afetiva entre quem ensina e quem aprende.

Talvez não tenhamos encontrado em nossos sujeitos a síndrome de *burnout*, porque eles dão e recebem afeto e o carinho dos alunos (crianças, jovens e adultos em processo de

alfabetização); e as escolas que nos serviram de campo de investigação permitem o vínculo afetivo entre os envolvidos no processo educativo. Percebemos que nossas entrevistadas sentem-se apoiadas e reconhecidas pelos colegas e pela coordenação da escola; inclusive como já dissemos antes, a coordenação está atenta para questões que visam o bem-estar do educador. Também não podemos deixar de considerar que a síndrome de *burnout* é mais uma moda, é uma tentativa de entender o sentimento de vazio que a humanidade tem carregado consigo ao longo de sua existência. Como diz Codo e Vasques-Menezes (2002, p.247) “*Burnout* é um dos filhos deste nosso tempo”.



Sem ilusões, é preciso reconhecer que *burnout* é outra moda, outra promessa a tentar compreender o nosso ancestral sentimento de vazio. Outra vez ligada ao seu tempo: *burnout* é a síndrome do fim do século, mas outra vez trouxe e trará contribuições importantes. (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002, p.239)

O nosso trabalho, por ser uma pesquisa qualitativa fundamentada na fenomenologia, nos permitiu mergulhar no particular de cada sujeito; mas por outro lado, nos obrigou a restringir o número da população pesquisada, uma vez que não contamos com uma equipe de pesquisadores, e ainda enfrentamos a questão do tempo. São apenas dois anos para desenvolver uma pesquisa de mestrado. Portanto, não estamos habilitados a questionar os números encontrados pela pesquisa coordenada por Codo (2002), uma vez que seu trabalho contou com uma equipe de trabalho que investigou uma imensa população. Mas, não queremos deixar de levantar a seguinte dúvida que tivemos: não seria muito alta a porcentagem de educadores (48%) portadores da síndrome de *burnout* que foi encontrada pela pesquisa de Codo (2002)? Será que temos tantos educadores que já desistiram da educação, mas que permanecem no ofício, levando os dias numa rotina insípida e desgastante onde não há espaço para o prazer? Futuras pesquisas poderão responder a essa dúvida.

## CONCLUSÃO

### ENFIM, SAÍMOS DA PRISÃO:

#### SABERES NECESSÁRIOS AOS EDUCADORES

Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez (CONTRERAS, 2002, p.134).

No decorrer de nossa pesquisa evidenciamos o mal-estar que tem tomado conta dos profissionais da educação. Em nossa análise, percebemos que a saúde emocional dos educadores carece de cuidados.

Através de nossos estudos no Instituto Lúmen de Ribeirão Preto <sup>28</sup> onde estamos iniciando o segundo ano de formação em Terapia Corporal Neo-Reichiana, temos conseguido perceber o que o corpo revela. Os nossos sujeitos relataram nas entrevistas e depoimentos a sua história de vida, o que colhemos de dados, veio confirmar o que já estávamos lendo em seus corpos.

Nós, educadores, sabemos o quanto o nosso trabalho é desgastante, fazemos muitas vezes, o que está além de nossas possibilidades, muito além do que as condições de trabalho nos

---

<sup>28</sup> O Instituto Lumen, em Ribeirão Preto, oferece o CURSO DE FORMAÇÃO DE TERAPEUTA E PSICOTERAPEUTA CORPORAL NEO-REICHIANO. Este é um curso teórico-prático e vivencial, dividido em 03 anos: 1º ano – Histórico de Freud à Reich e o desenvolvimento das teorias Neo-Reichianas. As bases psicanalíticas integradas ao corpo (unidade mente-corpo). A descoberta do corpo integrado às emoções, ao contato humano, ao meio-ambiente, e como expressão de nosso modo de pensar, sentir e agir. O corpo contando a história do indivíduo. 2º ano – Aprofundamento teórico-prático das linhas Neo-Reichianas. Leitura corporal, leitura grupal e linguagem das doenças através do fluxo energético 3º ano – Focando a prática em atendimentos e supervisão. Ética e Respeito humano.

oferecem. Nossa investigação nos levou à constatação de que expostos às mesmas adversidades do meio de trabalho, alguns sujeitos conseguem superá-las, enquanto outros não. As mesmas pressões podem ser insuportáveis para alguns, mas também suportáveis para outros. Há pessoas que possuem uma alta resistência e se adaptam de forma hábil às agressões da vida, na verdade, não ficam conformadas, mas ficam resistentes e fortes. Como a imagem de um bambu diante de um vendaval: curvam-se com o vento, mas logo que a ventania passa, voltam à sua posição original sem nenhum dano. Há pessoas que lutam para mudar a situação, buscam saídas para os seus problemas, pedem ajuda, e de forma saudável e sensata movimentam-se em busca das oportunidades.

O dinamismo, a complexidade, o intercâmbio, a heterogeneidade tomam corpo em nossa sociedade, e a instituição escolar precisa tornar-se, por si mesma, num espaço para mudanças. São novos modelos relacionais e participativos que se fazem necessários no ambiente escolar. A profissão de educador está sendo redefinida. Toda essa redefinição tem causado transtornos, está muito difícil para os educadores acompanharem todas as exigências que estão surgindo a cada instante. Falta de certezas e divergências são aspectos substanciais na atual realidade do educador.

Em contato com os sujeitos da pesquisa, sentimos o seu sofrimento diante dos novos desafios. A atualização do profissional do ensino vai além do aspecto científico, pedagógico e didático. Para conviver com as mudanças e incertezas, é necessária tanto uma formação inicial quanto uma formação continuada voltada para a persistência, para o fortalecimento da classe: os educadores isolados se tornam vulneráveis ao entorno político, econômico e social.

O sofrimento situa-se no campo entre a doença e a saúde. Na investigação da saúde emocional do educador, tratamos de algumas questões consideradas na psicossomática<sup>29</sup>. Às vezes entre o trabalhador e o seu trabalho existe um espaço de liberdade que autoriza uma negociação, invenções e ações do trabalhador sobre a própria organização do trabalho, para adaptá-la às suas necessidades. Quando a negociação fica bloqueada, começa o domínio do sofrimento – e da luta contra o sofrimento.

Nós, educadores, necessitamos de recursos para empreender as mudanças que são necessárias no campo educacional, para torná-las vivas em nossa dinâmica profissional. Carecemos de estratégias que nos tornem mais resilientes, dotados de recursos para persistir, para resistir aos embates da luta. Aqui estamos nos referindo à resistência no sentido de fortalecimento para continuar na profissão, já que vimos pela pesquisa de Codo (2002) que a metade dos nossos educadores está apresentando sintomas da síndrome de *burnout*, a síndrome da desistência. Essa resistência de que estamos tratando está calcada na flexibilidade. Flexibilidade para transformar, para aproveitar o já-dado e evidenciado, para dar espaço de participação, reflexão e formação de seres pensantes e transformadores. Não podemos nos deixar esmorecer diante do baixo prestígio social de nossa carreira profissional, da falta de incentivos e reconhecimento. Precisamos elaborar e protagonizar projetos conjuntos de transformação.

Diante de tanta luta que temos de enfrentar no percurso profissional, é necessário cuidar do nosso equilíbrio emocional, da nossa saúde emocional, a fim de agirmos conscientemente, tendo controle das nossas ações que devem ser planejadas, sedimentadas em bases resistentes. Acreditamos na escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento saudável dos

---

<sup>29</sup> No decorrer do ano de 2004 fizemos o curso de Psicossomática oferecido pelo Instituto Lumen de Ribeirão Preto.

educadores, mas para isso há necessidade de um constante acompanhamento, uma rede de apoio aos educadores precisa ser criada.

Exige-se muito dos profissionais da educação, mas sem oferecer-lhes os meios concretos e o suporte necessário para realizar as mudanças necessárias. As reformas referentes à formação e à profissão docente têm dominado o cenário da educação nos últimos anos. Novos problemas aparecem para os profissionais da educação: quais os saberes que os educadores devem buscar?

Quem produz e legitima esses saberes? O educador detém recursos para pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar, questionar e refazer?

O profissional da educação sabe que a escola não existe mais apenas para informar, pois o mundo da mídia informa de modo muito mais agradável. Ser educador abrange outras virtudes muito mais exigentes do que trabalhar a informação. O educador é o profissional dos profissionais, é o formador de profissionais.

Uma coisa é fundamental na vida do profissional da formação: manter-se bem formado. Isso implica, primeiro, ter tido boa formação; segundo, alimentar de modo continuado sua formação (DEMO, 2002, p.87).

Saberes e técnicas fazem parte de um capital profissional, mas para o educador enfrentar as situações que aparecem em seu dia-a-dia, que por sinal são sempre complexas e mutáveis, ele precisará criar suas próprias estratégias de ação.

Estamos nos fundamentando no pressuposto de que educar é uma atividade complexa, permeada de imprevistos e que requer uma sabedoria experiencial e criatividade, no enfrentamento de situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes. A prática educativa nunca esteve tanto em evidência como agora.

As pesquisas sobre os saberes da docência têm ocupado boa parte da agenda da produção de conhecimento na educação. Há vários autores preocupados em esclarecer as

características do conhecimento profissional do professor bem como os processos de formação e mudança do mesmo.

A epistemologia da prática reflexiva de Schön contribuiu para o enriquecimento de análises sobre o exercício profissional dos professores. Pimenta e Ghedin (2002), Pérez-Gomez (2000), Contreras (1997), Giroux (1997) Gimeno Sacristán (1999) ao analisarem a abordagem da prática reflexiva têm adotado uma postura cautelosa, evidenciando o cuidado para que não sobrecarreguem ainda mais, os ombros do professor, uma vez que, toda proposta na educação deve levar em consideração o contexto organizacional. Os saberes da prática ocorrem em contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e também pessoais. Ainda nesta discussão, concordamos plenamente com Zeichner (1992) que, ao considerar a importância da abordagem da prática reflexiva, a ela adiciona três perspectivas: a) a prática reflexiva centrada tanto no exercício profissional dos professores quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e, portanto, lhes cabe torná-los emancipatórios; c) a prática reflexiva deve ser coletiva, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem<sup>30</sup> nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Queremos com a nossa pesquisa, evidenciar o educador que se encanta e se desencanta com o trabalho que consegue, com muita dificuldade, desenvolver. Profissional, sem dúvida, marcado pelos interesses de políticas e políticos mesquinhos que o obrigam a exercer uma tripla jornada de trabalho. O cansaço é inversamente proporcional às oportunidades de capacitação, reciclagem e diálogo com outros e novos saberes.

---

<sup>30</sup> Comunidades de aprendizagem são espaços para discussão da prática pedagógica onde os professores trocam experiências e elaboram novos conhecimentos.

Estamos reafirmando conclusões de Albertini (1994, p.77): “a boa educação depende do grau de saúde do educador”. Ser educador é poder expressar-se não só pela quantidade de conhecimentos e técnicas que se tenha adquirido, mas também pela maneira como se abre para o contato afetivo. A saúde energética é a contrapartida funcional da doença, ela depende de como se dá o movimento energético básico da vida, que é a nossa capacidade de pulsação expressa nos movimentos de expansão e contração. Para Reich, a fórmula da vida está no movimento da energia. Qualquer alteração desta função de vida no nosso organismo vai gerar doença no corpo biológico, psicológico, educacional, social e cósmico. (REICH, 1995)

Ao assumirmos a vontade de compreender o sofrimento dos educadores, incorporamos sensibilidade e envolvimento; ocorreu conosco uma mudança interna, uma mudança de valores e principalmente uma mudança afetiva. Lidamos com novas atitudes, rompemos com um padrão já instituído, já internalizado. A espontaneidade, a auto-expressão e a criatividade ganham espaço nesta dinâmica. Sendo o corpo nossa história de vida congelada, como diz Reich, entrar em contato com ele, nos propicia ir, aos poucos, descongelando essa história. Liberar tensões corporais, flexibilizar as couraças significa trazer mais energia para nosso corpo, mais vida. Estar vivo é estar presente no mundo, se inserir em seu movimento, sentir, se expressar, não estagnar em determinados padrões ou idéias paralisantes. Corporalmente isso se manifesta através de mobilidade, de respiração ritmada e profunda e do fluxo da energia corporal. Reich nos trouxe esta compreensão.

Segundo Reich, ser saudável é poder adoecer e recuperar-se. Precisamos encontrar o caminho da saúde e do equilíbrio do nosso corpo e da nossa mente, mas para isso necessitamos desenvolver uma consciência ampla que veja o quanto a educação interfere na saúde energética dos seres humanos. A nossa educação carece de conhecimento do que é essencial para uma vida

saudável. Precisamos sentir as coisas para reconhecer o que realmente o nosso organismo necessita. É vital trabalhar a saúde do educador e ajudá-lo a encontrar o seu jeito de sentir e de pulsar, tanto nas suas defesas como nos seus movimentos mais integrados com a sua natureza. É importante o educador ter consciência do que é saudável, para compreender melhor as funções biológicas e afetivas.

É muito importante olhar a educação e o educando do ponto de vista da energia. Este modo de olhar oferece mais condições para se respeitar a individualidade de cada um, e assim aprendermos que a troca e o conhecimento acontecem dentro do campo da energia. É comum no meio educacional confundir problema emocional com a limitação da capacidade de inteligência da criança. Dentro desta perspectiva não existe criança com limitação para aprender, mas sim criança com bloqueio energético que impede o contato com a aprendizagem. Quando a educação tenta impor o conhecimento por medidas repressivas, rouba a energia vital da criança e os seus recursos naturais disponíveis para aprender ficarão também reprimidos.

A educação tem favorecido a formação de seres doentes, tristes e deprimidos. Não é fácil tomar o caminho da consciência e da saúde energética, isto implica em sentir, escolher e dar uma direção para a verdade que pulsa dentro de nós, abrir nossa consciência para sermos protagonistas das nossas próprias vidas.

Os grupos de educadores que estiveram conosco participando das palestras e das dinâmicas corporais revelaram a necessidade de uma ajuda mais sistemática, a maioria desses educadores apresenta tensões e dores musculares.

Durante a dinâmica corporal os educadores revelavam rigidez em seus corpos, os membros estavam contidos, a respiração curta, tinham vergonha de colocar som na respiração. Não soltavam gemidos de dor, mesmo que as contrações faciais revelassem o quanto estava

sendo penoso executar determinados movimentos. A maioria tinha dificuldade em expressar seus sentimentos. Mas no desenrolar dos movimentos que foram executados na vivência corporal, a postura antes retraída ia ganhando maior flexibilidade. No final do encontro alguns educadores estavam mais soltos, respiravam melhor, até conseguiam revelar por meios de palavras o seu estado emocional. Embora, muitos tenham ficado empolgados com a breve dinâmica corporal que lhes oferecemos, sabemos que o trabalho corporal na abordagem reichiana exige continuidade para que a sensação de bem-estar possa ser duradoura.

Reconhecemos o quanto a escola é um espaço propício e amplo para se construir ações comprometidas com a qualidade de vida; acreditamos na possibilidade de viabilizar ações que façam do que ainda é sonho uma realidade em construção.

Notamos a falta de percepção corporal da maioria dos educadores, muitos não estão em contato com o seu próprio corpo. Reclamam de dores musculares, não conseguem relaxar a musculatura, estão constantemente prendendo a respiração, contendo movimentos. O corpo bloqueado revela uma história de vida de muita contenção, corpos rígidos revelam ausência de espaço para auto-expressão. Como um indivíduo pode soltar-se, permitir-se a uma entrega, se a vida tem sido dura, às vezes até cruel? O medo é um fenômeno psíquico que se manifesta nas contrações musculares. O medo trava as ações, impedem as pessoas de avançar. A musculatura de quem sente medo vai se tornando rígida para amortecer os sentimentos e as sensações. Em contrapartida, um corpo rígido e encoraçado dificulta o fluxo energético, impede as sensações de prazer.

Ao conversarmos sobre essas tensões musculares que detectamos em nossos sujeitos de pesquisa, ouvimos queixas de dor de cabeça, dor nas costas, nos ombros, nas pernas etc. O corpo precisa estar livre dessas tensões para que o fluxo energético consiga seguir o seu curso.

Um corpo saudável apresenta um livre fluxo energético, ele tem recursos para enfrentar o estresse, o cansaço, os embates diários. O corpo dos educadores precisa ser trabalhado para ganhar mais vitalidade. A educação avançará muito se os educadores procurarem desenvolver atividades corporais que lhes tragam mais energia. Teremos educadores mais saudáveis, e consequentemente alunos mais saudáveis.

Já foi provado por Moysés (2003) o quanto o trabalho corporal com bases na teoria reichiana influencia na prática pedagógica do professor. Em sua pesquisa<sup>31</sup>, Moysés organizou um Grupo de Movimento composto por professoras, elas se encontraram durante sete meses, uma vez por semana, para olharem para si mesmas, para dar atenção aos seus corpos. Esses encontros proporcionaram a essas professoras entrarem em contato com seus sentimentos mais íntimos, e aos poucos elas foram perdendo o medo de se expressarem, foram despertando sua consciência e percepção corporal, foram conseguindo uma evolução no modo de pensar e agir:

Ruth relata que anda espantada consigo mesma em ver o quanto está diferente, mais tolerante, paciente e menos autoritária com os alunos. Verifica que nada está passando despercebido, está mais atenta, observa os olhares dos alunos, o jeito dos alunos, o jeito deles se portarem. (MOYSÉS, p. 119, 2003)

O trabalho corporal desenvolvido nos grupos de movimentos neo-reichianos busca desenvolver um olhar mais atento para o corpo próprio e para o corpo do outro. Através do trabalho com a respiração consegue-se ampliar o bem-estar físico e emocional, há uma maior sensibilização e melhor percepção corporal, e o corpo vai ficando mais vivo, mais carregado energeticamente. Com o corpo mais vivo, a pessoa se entrega mais aos acontecimentos, sente com mais intensidade a tristeza ou alegria. Se a pessoa está atenta ao seu corpo e ao corpo do outro, ela aprende a ouvir suas reclamações, assim como procura atender aos seus apelos.

---

<sup>31</sup> Primeira dissertação do Grupo de Pesquisa “Corpo e Educação” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, defendida em fevereiro de 2003.

O educador que já aprendeu a perceber e a buscar recursos para trabalhar suas dificuldades e limitações, pode ajudar os seus alunos a fazerem o mesmo. Conhecendo a linguagem do corpo, o educador pode ler as expressões não-verbais de seus alunos. Isso poderia facilitar a sua aproximação com os alunos mais arredios, menos comunicativos e talvez, mais tensos e emocionalmente mais carentes.

Movimentos com toques suaves feitos através de auto-massagens, facilitam o contato consigo mesmo, levam à descoberta do próprio corpo. Despertam o corpo para o prazer, melhoram o humor e a autoconfiança, aumentam a energia, a vitalidade e a capacidade de realização. Segundo Gama e Rego (1996, p. 26): “a atração pelo prazer e o bem-estar pode ser uma mola propulsora de mudanças, da mesma maneira que a necessidade de sair de um estado de sofrimento o faz”.

Nas entrevistas, perguntamos sobre a infância e a adolescência. Pedimos para relatarem o caminho que percorreram até chegarem àquela profissão, inquiremos sobre o prazer e as dificuldades encontradas na profissão, pedimos para descrever o seu estado físico, psíquico e emocional durante a execução das atividades no trabalho. Queríamos saber como se dava o seu relacionamento com os alunos, com os colegas e superiores. Abordamos questões que nos podiam levar à constatação dos fatores de *burnout*: exaustão emocional, despersonalização e baixo envolvimento do trabalho.

Mas, para nossa grata surpresa, não conseguimos detectar entre os sujeitos pesquisados um só sujeito com a síndrome. E então, foi necessário levantar novas hipóteses, e o nosso trabalho ganhou um novo rumo não previsto inicialmente.

Estamos concluindo que os sujeitos de nossa pesquisa não apresentam um desgaste proveniente do trabalho, eles não revelam despersonalização e nem baixo envolvimento no

trabalho, e não chegam apresentar exaustão emocional decorrente do excesso de trabalho. Os educadores entrevistados relacionam bem com os alunos, colegas e superiores. E não pensam em abandonar a profissão, mesmo se conseguissem outra fonte de renda.

O maior grupo dos sujeitos por nós entrevistados trabalha com crianças em fase de alfabetização e o outro grupo menor trabalha com a alfabetização de jovens e adultos; e não podemos deixar de levar em consideração o que já está comprovado na prática educativa: alfabetizar é um ato que envolve afeto e carinho. Portanto, diante do que nos foi possível verificar, percebemos o quanto as relações afetuosas estabelecidas com o aluno em processo de alfabetização conseguem recarregar energeticamente o educador. Os sujeitos de nossa pesquisa estão envolvidos com o trabalho, e as conquistas dos alunos lhes dão vontade de continuar. Ficamos felizes com esta constatação não esperada.

Dissemos no início desse trabalho que temos constatado ao longo desses quinze anos que estamos atuando na educação como professora, um desgaste na relação entre os educadores e o seu trabalho. Falamos que vários de nossos pares profissionais estão apresentando cansaço, desânimo e se sentem exaustos na execução de seu ofício. Alguns deixam de se envolver emocionalmente no trabalho por acharem que não vale a pena; outros passam a não acreditar mais na utilidade de seu trabalho; e assim começam a ser dominados por um certo endurecimento afetivo. Fizemos referência à síndrome investigada por Codo (2002) na educação, e dissemos que foi através do estudo dessa síndrome que passamos a compreender as inquietações que nos levaram a realizar este trabalho.

Ao lidarmos com a saúde emocional do educador, levantamos questões amplas que nos exigiram uma abertura para possibilidades de interpretação. Temos consciência de que nosso

estudo não fecha as questões que foram levantadas ao longo de seu processo. Desejamos que nasçam outras interpretações a partir de nosso trabalho.

Entrelaçamos nossa vida com a pesquisa, fomos modificados, transformados neste processo de nos constituir uma pesquisadora-*bricoleur*. Durante o tempo em que estivemos envolvidos com o processo investigativo, nos sentimos aprisionados, em função da necessidade de imersão que a pesquisa nos exigiu; agora que estamos saindo da prisão, estamos levando conosco algo novo que fomos construindo a partir de fragmentos colhidos ao longo desses dois anos de pesquisa.

Fica-nos a sensação de que ainda há muito a fazer no campo da educação, mas temos a certeza de que as mudanças viriam gradativamente se investíssemos na saúde emocional dos educadores. São eles que precisam efetuar as mudanças necessárias na educação, pois são eles que enfrentam as dificuldades. São os profissionais da educação que devem, no exercício da reflexão da própria prática, encontrar saídas para os entraves que enfrentam em seu dia-a-dia. Mas para isso, eles necessitam de muita energia, precisam apresentar-se saudáveis emocionalmente.

É de uma responsabilidade enorme o lugar que o educador ocupa na vida do educando. Parafraseando Reich (1984) concluímos não termos o direito de dizer às nossas crianças como construir o futuro e o tipo de mundo que elas devem construir, já que nós nos mostramos incapazes de construir o nosso presente. O que podemos fazer é dizer às nossas crianças onde e como falhamos. Equipá-las com o tipo de estrutura de caráter e vigor biológico que as capacitaria para tomar as suas próprias decisões e construir o seu próprio futuro.

## BIBLIOGRAFIA

ALBERTINI, P. Reich: **História das idéias e formulações para a educação**. São Paulo: Ágora, 1994.

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia**: um caminho para a percepção corporal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ALMEIDA, Ana Rita silva. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto. **Psicoterapia e subjetivação**: uma análise de fenomenologia, emoção e percepção. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ANTUNES, Celso. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

ÁVILA, Lazlo Antônio. **Doenças do corpo e doenças da alma**: investigação psicossomática psicanalítica. 3 ed. São Paulo: Escuta, 2002.

BARRETO, André Valente de Barros. **Em busca de Eros**: a “democracia natural do trabalho” e a relação entre poder e afetividade no pensamento de Wilhelm Reich. Campinas, SP, 1997. Dissertação (mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

BATISTA, A.S.; ODELIUS, C.C. Infra-estrutura das escolas públicas; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.161-173).

BATISTA, A.S.; ODELIUS, C.C. Gestão democrática nas escolas e *burnout* nos professores; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.333-337).

BATISTA, A.S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BATISTA, A.S.; EL-MOOR, P.D. Violência e agressão; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.139-160).

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BELLINI, Luiza Marta. **Afetividade e cognição**: o conceito de auto-regulação como mediador da atividade humana em Wilhelm Reich e Jean Piaget. São Paulo, 1993. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da USP.

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. O Estado da Arte do Burnout no Brasil; in: **Revista Eletrônica interAção Psy** – Ano 1, ago 2003, p.4-11. Disponível em: <[www.depi.uem.br-interacao-numero1-pdf-artigos-artigo1.pdf](http://www.depi.uem.br-interacao-numero1-pdf-artigos-artigo1.pdf)> acesso em: 12/05/2004

BOADELLA, David. **Nos caminhos de Reich**. Trad. Elisane Reis Barbosa Rebelo, Maria Sílvia Mourão Neto e Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo, Summus, 1985.

\_\_\_\_\_. **Correntes da vida**: uma introdução à biossíntese. Trad. Cláudia Soares Cruz. 2. ed. São Paulo: Summus, 1992.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2000, 126 p.

BUSETTI, Gemma Rocco et al. **Saúde e qualidade de vida**. São Paulo: Petrópolis, 1998 (série temas transversais; v.3).

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Trad. Álvaro Cabral. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CARVALHO, Fátima Araújo de. **Burnout e Resiliência**: Novos olhares sobre o mal-estar docente. Revista UniVap, vol 10, n.18, 2003.  
Disponível em : <<http://www.univap.br/cultura/univap18.pdf>> Acesso em 26 de fev. 2004.

CARVALHO, Olgamir F. de. **Educação e formação profissional**: trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CAVACO, Maria helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças; in: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. Trads. Irene L.Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1991.

CICILLINI, Graça A.; NOGUEIRA, Sandra V. (orgs.) **Educação escolar**: políticas saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa A. Trabalho e afetividade; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.48-59).

CODO, W.; JACQUES, M. da G. (Org.) **Saúde Mental e Trabalho** – Leituras. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.37-47).

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é *burnout*? in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.237-254).

CONTRERAS, Domingo José. **A autonomia dos professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas; in : VEIGA, Ilma P.A.; CUNHA, Maria I. da. (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

DADOUN, Roger. **Cem flores para Wilhelm Reich**. Trad. Rubens e.f.Frias. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. 8 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n. 54, v. 14: 7-11, abr., maio e jun. 1986.

\_\_\_\_\_. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5 ed. 8ª impressão São Paulo: Cortez-Oboré, 2003.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar; in: NETO, Alexandre S. & MACIEL, Lizete S.B. (orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente:** a sala-de-aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de C. Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente; in: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** Trad. Irene L.Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1991.

FAST, Julius. **A linguagem do corpo:** como melhorar seu relacionamento no trabalho, em casa e na sociedade. Trad. M. Lúcia Leite Rosa. São Paulo: Nobel, 1999.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento:** exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo. Trad. Daisy A.C. Souza. 6 ed. São Paulo: Summus, 1977. (Novas buscas em psicoterapia; v.5)

FERENHOF, Isaac A. & FERENHOF, Ester A. Burnout em professores, in: **ECCOS- Revista Científica- Avaliação e Mudanças**, v. 4, n.1, p.131 a 151, Centro Universitário Nove de Julho, 2002. Disponível no site: ([www.terravista.pt/bilene/1804/sepiaECCOSjunho\\_2.pdf](http://www.terraviva.pt/bilene/1804/sepiaECCOSjunho_2.pdf)) Acesso em 14 de abril de 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Trad. Neuza K Hickel. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

FERNANDEZ-ZOÏLA, Adolfo & SIVADON, Paul. **Corpo e terapêutica:** uma psicopatologia do corpo. Trad. Regina Steffen. Campinas, SP: Papirus, 1988.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica:** fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro.** São Paulo: Editora Scipione, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 19 ed. São Paulo; Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização; in: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição standart brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (vol.XXI).

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem.** Com uma tradução dos manuscritos econômicos e filosóficos de 1844 de Karl Marx. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAMA, M.E.R.; REGO, R.A. **Grupos de Movimento: Consciência e expressão de si através do corpo**. Cadernos Reichianos n.1. Instituto Sedes Sapientiae, 1994/1996.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco P. Lima. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação)

GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M.de A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil –ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRODDECK, G. **O livro d'Isso**. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1984. (Coleção Estudos, 83)

\_\_\_\_\_. **Estudos psicanalíticos sobre psicossomática**. Trad. Neuza Messias Soliz. São Paulo: Perspectiva, 1992.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social; in: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GUARESCHI, P.A.; GRISCI, C.L.I. **A fala do trabalhador**. Petrópolis: Vozes, 1993.

HANNA, Thomas. **Corpos em revolta: a evolução - revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI**. Trad. Vicente Barreto. Rio de Janeiro Mundo Musical, 1972.

JACQUES, M.<sup>a</sup> da Graça; CODO, Wanderley (orgs) . **Saúde mental e trabalho: leituras**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KEATING, Kathleen. **A terapia do abraço**. Trad. Paulo Rebouças. Desenhos de Mimi Noland. 19. ed. São Paulo: Pensamento, 1997.

\_\_\_\_\_. **A terapia do abraço 2:** A expressiva linguagem dos abraços. Trad. Eduardo Farias. Desenhos de Mimi Noland. 17. ed. São Paulo: Pensamento, 1997.

KRAHL, Mônica. **Prazer e sofrimento:** o cotidiano do enfermeiro no centro cirúrgico. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001.

KUENZER, Acacia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as Faculdades de Educação. Campinas, Cedes, **Educação e Sociedade**, ano XIX, número 63, agosto de 1998.

KUPFER, Maria Cristina M. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. 2 ed. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, Maria Cristina M. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. 3 ed. 7ª impressão. São Paulo: Ed. Scipione, 2002.

KURTZ, Ron; PRESTERA, Hector. **O corpo revela:** um guia para a leitura corporal. Trad. Mara A.B. Libanio. 3 ed. São Paulo: Summus, 1989. (Novas buscas em psicoterapia; v.36)

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIPP, M.N. & NOVAES, L.E. **O stress.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LIPP, Marilda Novaes (org.) **O stress do professor.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

LIPP, Marilda Novaes e Col. **Relaxamento para todos:** controle o seu stress. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LISONDO, A.B.D. No fim do milênio: por que é cada vez mais difícil aprender? In: OLIVEIRA, M.L. **Psicanálise e Educação:** ontem, hoje e amanhã.(Faculdade de Ciências e Letras) Araraquara, SP, Brasil, 2000.

LOWEN, A . **O corpo em terapia :** a abordagem bioenergética. Trad. De Maria S. M. Netto. 9. ed. São Paulo: Summus, 1977. (Novas buscas em psicoterapia; v.4)

\_\_\_\_\_. **O corpo traído.** Trad. George Schlesinger; revisão científica da edição e direção da coleção Paulo eliezer Ferri de Barros. São Paulo: Summus, 1979.

\_\_\_\_\_. **Bioenergética.** Trad. Maria S. M. Netto. 8. ed. São Paulo: Summus, 1982. (novas buscas em psicoterapia; v.15)

\_\_\_\_\_. **Narcisismo.** Trad. Álvaro Cabral. SP: Círculo do livro, 1983.

\_\_\_\_\_. **O corpo em depressão:** as bases biológicas da fé e da realidade. Trad. Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo, Summus, 1983.

\_\_\_\_\_. **Prazer:** uma abordagem criativa de viver. Trad. Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo, Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. **Amor e Orgasmo :** guia revolucionário para a plena realização sexual. Trad. Maria s. M. Netto. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

\_\_\_\_\_. **Amor, sexo e seu coração.** Trad. Maria S.M. Netto. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Alegria:** a entrega ao corpo e à vida. Trad. Maria S. M. Netto. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa:** Do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MASINI, Elcie F.S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação, in: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia de Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?** Guia para vencer o estresse na empresa. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MELEIRO, Alexandrina M.A.S. O stress do professor; in: LIPP, Marilda Novaes (org.) **O stress do professor.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.

\_\_\_\_\_. **Ciências do Homem e Fenomenologia.** Tradução, prefácio e notas de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Saraiva, 1973.

MONTEIRO, Denise et al. Resiliência e Pedagogia da Presença: intervenção sócio-pedagógica no contexto escolar. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam01.htm>>. Acesso em: 14 de abril de 2004.

MORAES, Maria Cecilia Leite; RABINOVICH, Elaine Pedreira. **Resiliência:** uma discussão introdutória. Disponível em: <<http://www.terraviva.pt/BaiaGatas/2932/Confogota.html>> Acesso em: 14 de abril de 2004.

MOREIRA, W.W. O fenômeno corporeidade: corpo pensado e corpo vivido. In: DANTAS, E.H.M. (org.) **Pensando o corpo e o movimento.** Rio de Janeiro: Shape, 1994.

MOREIRA, W.W. (org.) **Qualidade de vida:** complexidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOTA, Maria Veranilda Soares. **Princípios reichianos fundamentais para a educação**: base para a formação do professor. Piracicaba- SP, 1999. Tese (doutorado)

MOTA-CARDOSO et al. **O stress nos professores portugueses** - Estudo IPSSO 2000. Porto - Portugal: Porto Editora, 2002. (Coleção Mundo de Saberes 31)

MOYZÉS, Márcia H. Ferreira. **Sensibilização e conscientização corporal do professor** : influência em seus saberes e suas práticas pedagógicas. Uberlândia, MG: 2003. Dissertação (mestrado)

NAVARRO, Federico. **Terapia Reichiana I**: fundamentos médicos somatopsicodinâmica . Trad. Ailton Bedani, Beatriz Sidoul .2. ed. São Paulo: Summus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Caracterologia pós-reichiana**. Trad. Cibeles dos S. Coelho. São Paulo: Summus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da vegetoterapia caracterológico-analítica**: sistemática, semiótica, semiologia, semântica. Trad. Silvana F. Foá. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Somatopsicopatologia**. Trad. Silvana F. Foá. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Orgonomia Clínica**. Curitiba: Centro Reichiano, 2002.

NEIDHOEFER, Loil . **Trabalho corporal intuitivo**: uma abordagem reichiana. Trad. Jacqueline Bornhausen. São Paulo: Summus, 1994. (Coleção novas buscas em psicoterapia; v. 52)

NEILL, A.S. **Liberdade sem medo - Summerhill**: radical transformação na teoria e na prática da educação. Prefácio de Erich Fromm; trad. Nair Lacerda. 16 ed. São Paulo: IBRASA. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

NETO, Alexandre S.; MACIEE, Lizete S.B. (orgs) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002 (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

NOGUEIRA, Sandra V.; CORREIA, W.F. Reflexões epistemológicas sobre os desafios curriculares emergentes; in: CICILLINI, Graça A. & NOGUEIRA, Sandra V. (orgs.) **Educação escolar**: políticas saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. Trans. Irene L.Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente, in: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Relação escola –sociedade: “novas respostas para um velho problema”; in: SERBINO, R.V. et al (orgs.) **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (seminários e debates)

ODELIUS, C. C. & RAMOS, F. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PAIVA, M.J. A. & NUNES, O.F. A função educativa natural, in: Buseti, Gemma Rocco et al. **Saúde e qualidade de vida**. São Paulo: Petrópolis, 1998. (série temas transversais; v.3)

PENNA, Lucy. **Corpo sofrido e mal-amado**: as experiências da mulher com o próprio corpo. 3 ed. São Paulo: Summus, 1989.

PEREIRA, Valéria R.Teixeira. A síndrome de *burnout* e a concepção reichiana de saúde do educador. In: VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M. (Org.) **Psicologia Corporal**. Curitiba: Centro Reichiano, 2003. (Coleção Psicologia Corporal, v.3)

PEREIRA, Valéria R. Teixeira. A síndrome de burnout ameaça o trabalho dos alfabetizadores; in: **Anais do 3º Congresso de alfabetização da Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 2003. Texto completo disponível em CD-ROM.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. O pensamento prático do professor, in: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, E (Orgs) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira; in: CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PITOMBO, Elisa M. A terapia psicopedagógica numa abordagem corporal. In: **Revista Construção Psicopedagógica**, Depto de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, ano II, n.2, pp.25 e 26, 1994.

PITOMBO, Elisa M. A terapia psicopedagógica numa abordagem corporal. In: **Revista Construção Psicopedagógica**, Depto de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, ano VII, n.2, pp.37 a 39, 2001.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. Trad. Miguel Faria e Maria J.M. Trincadeira. 3 ed. Brasília: Ed. UnB, 1997.

RAKNES, Ola. **Wilhelm Reich e a orgonomia**. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1988.

REICH, Wilhelm (1933) **Psicologia de Massa do Fascismo**. Trad. Maria da Graça M. Macedo. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. (1936) **A revolução sexual**. Trad. Ary Blaustein, 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

\_\_\_\_\_. (1942) **A função do orgasmo**: problemas econômicos sexuais da energia biológica. Trad. Maria da Glória Novak. 13 ed. São Paulo; Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. (1942) **A função do orgasmo**: problemas econômicos sexuais da energia biológica. Trad. Maria da Glória Novak. 19 ed. São Paulo; Brasiliense, 1995

\_\_\_\_\_. (1949) **Análise do caráter**. Trad. Ricardo Amaral do Rego. 3 ed. 2ª tiragem. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. (1948) **Escute, Zé Ninguém!** Trad. Waldéa Barcellos. Ilustrações de William Steig. 1 ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. (1950) **Children of the future**: on the prevention of sexual pathology. Nova York, Farrar Straus and Giroux, 1984.

\_\_\_\_\_. (1952) **O assassinato de Cristo**. Trad. Carlos Ralph Lemos Viana. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REINHOLD, Helga H. O burnout; in: LIPP, Marilda Novaes (org.) **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

REY, González. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Trad. Marcel A.F.Silva. São Paulo:Pioneira Thomson Learning, 2002.

RIBEIRO, Betânia O. L.; TAPIA, L.E.R.; CONTEL, J.O.B. A figura maternal em Educação: histórico sucinto da construção do espaço profissional feminino no ensino escola. **Fazendo Escola** - Secretaria Municipal de Educação de Uberaba. Uberaba: v.7, n.9, p.1-13, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores; in: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SATO, Leny. Saúde e controle no trabalho: feições de um antigo problema; in: JACQUES, M.<sup>a</sup> da Graça & CODO, Wanderley (orgs) . **Saúde mental e trabalho: leituras**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, a. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp 77-92.

SILVA, A. M.; PINHEIRO; M.S.F.; FREITAS, N.E. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses**. 3 ed. Uberlândia: UFU, 2003.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Trad. Conceição J. M. C. C. e Eduardo L. Nogueira. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Os trabalhadores e seu trabalho; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.89-110).

\_\_\_\_\_. Trabalho: atividade humana por excelência; in: **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.111-121).

SORATTO, L.; PINTO, R.M. Burnout e carga mental no trabalho; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.282-292).

SORATTO, L.; RAMOS, F. Burnout e relações sociais no trabalho; in: **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.272-277).

SOUZA, Regina Márcia Brolesi. **Saúde mental e trabalho: impactos no cotidiano**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002.

STEIN, Ernildo. **A questão do método na filosofia: um estudo do modelo heideggeriano**. 3 ed. Porto alegre: Movimento, 1983.

TAVARES, José (Org.) **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TESOLIN, Olganir Merçon. **Re-criando a educação**: uma nova visão da psicologia do afeto. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VASQUES-MENEZES, I.; GAZZOTTI, A.A. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em burnout; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.261-266).

VICENTE, Cenise Monte. **Resiliência**. Palestra proferida no Centro de Treinamento de Recursos Humanos de Ponte Formosa. Espírito Santo, 1996. Disponível no site ([www.fisesp.org.br/fisesp/departamentos/boletim\\_psico.htm](http://www.fisesp.org.br/fisesp/departamentos/boletim_psico.htm)) Acesso em 14 de abril de 2004

VEIGA, Ilma P.A.; CUNHA, Maria I. da. (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999 (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. 6 ed. Campinas, Sp: Papirus, 2001 (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VOLPI, José Henrique. **Psicoterapia corporal** - um trajeto histórico de Wilhelm Reich. Curitiba: Centro Reichiano, 2000.

\_\_\_\_\_. O corpo na prática clínica; in: VOLPI, J.H.; VOLPI, S.M. (Org.) **Psicologia Corporal**. Curitiba: Centro Reichiano, 2003a (Coleção Psicologia Corporal, v.3).

\_\_\_\_\_. A prática da vegetoterapia; in: VOLPI, J.H.; VOLPI, S.M. (Org.) **Psicologia Corporal**. Curitiba: Centro Reichiano, 2003a (Coleção Psicologia Corporal, v.3).

VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M. **Crescer é uma aventura**: desenvolvimento emocional segundo a psicologia corporal. Curitiba: Centro Reichiano, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Reich**: da vegetoterapia à descoberta da energia orgone. Curitiba: Centro Reichiano, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Reich**: da psicanálise à análise do caráter. Curitiba: Centro Reichiano, 2003c. YUNES, Maria Ângela Mattar. **Psicologia positiva e resiliência**: o foco no indivíduo e na família. Psicologia em Estudo [online]. 2003, vol 8, nº especial. p.75-84. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)?> Acesso em 19 de abril de 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90, in: Nóvoa, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI; GERALGI; PEREIRA (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.