



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE**

EDILSON BARROS DE MACEDO

**PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO CONTEXTO DE TRABALHO**

**PALMAS – TO
2017**

EDILSON BARROS DE MACEDO

**PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO CONTEXTO DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ciências da Saúde da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Dr^a Marta Azevedo dos Santos

**PALMAS – TO
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B277p BARROS DE MACEDO, EDILSON.
PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO CONTEXTO DE TRABALHO.
/ EDILSON BARROS DE MACEDO. – Palmas,
TO, 2017. 115 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Ciências da Saúde, 2017.
Orientador: MARTA AZEVEDO DOS SANTOS

1. PROFESSORES. 2. SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS. 3. VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO.
4. PSICODINÂMICA DO TRABALHO. I. Título

CDD 610

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

Edilson Barros de Macedo

Professores de Salas de Recursos Multifuncionais: Vivências de Prazer e Sofrimento no Contexto de Trabalho.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ciências da Saúde da Universidade Federal do Tocantins para a obtenção do título de Mestre.


Aprovada em: 07 / 11 / 2017

BANCA EXAMINADORA




Dra. Marta Azevedo dos Santos
Orientadora

Instituição: Universidade Federal do Tocantins



Dra. Denise de Barros Capuzzo
Examinador (a) Externo (a)

Instituição: Universidade Federal do Tocantins.



Dra. Leila Rute Oliveira Gurgel do Amaral
Examinador (a) Interno (a)

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Dedico este trabalho a todas(a) os(a) professores(as) que diariamente se esforçam para levar conhecimento àqueles que dele necessitam, especialmente a todas as docentes que participaram dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado força para, mesmo diante das constantes dificuldades, seguir adiante e concluir mais essa fase da minha vida.

À minha mãe, senhora Maria do Rosário, que mesmo não dispondo de capacidades financeiras para me ajudar nos estudos, sempre me incentivou e esteve comigo em todos os passos que dei até aqui. De igual modo, agradeço a todos os meus irmãos e irmãs que sempre estiveram comigo nas alegrias e tristezas.

Agradeço à minha esposa, senhora Silvaneide e ao meu filho Davi, os quais sempre foram compreensíveis para com minhas ausências e estresse advindo desta e de outras atividades que executei concomitantemente.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Marta Azevedo que nunca desistiu de mim, mesmo nos momentos em que eu parecia que não conseguiria ir adiante.

A todos os amigos da turma “Fora de Controle”, especialmente a grande amiga Marilena Ibiapina que sempre me incentivou muito a acreditar e lutar pelos meus ideais.

Aos colegas de trabalho que tive durante essa jornada e que de alguma forma contribuíram para esse acontecimento. Também não posso esquecer os meus alunos (a) de Psicologia, os quais foram sensíveis às minhas ausências para com as atividades do mestrado.

A todos os colegas de mestrado que sempre se demonstraram sensíveis para com minhas necessidades, compartilhando conhecimento e aceitando minhas limitações.

Por fim, eu não poderia deixar de externar a minha gratidão a todas as professoras que aceitaram participar dessa pesquisa e contribuíram muito para o sucesso da mesma.

*“Enquanto houver vontades de lutar,
haverá esperanças de vencer”.*

(Santo Agostinho)

MACEDO, Edilson Barros. **Professores de Salas de Recursos Multifuncionais: vivências de prazer e sofrimento no contexto de trabalho.** 2017. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde. Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

RESUMO

No Brasil, a construção de políticas públicas voltadas para pessoas com necessidades educacionais especiais teve início ainda no final do século XIX, período em que criou, com base em experiências europeias, as primeiras instituições com objetivo de atender àqueles que na época apresentavam alguma deficiência auditiva, visual e física. Foi somente nos anos 50 e 60 que verdadeiramente se inicia a construção de serviços mais contemplativos e coerentes com as necessidades da população brasileira. Assim sendo, surge o chamado atendimento educacional especializado que dentre seus diversos serviços existe a sala de recurso multifuncional, espaço localizado na escola onde se oferta o atendimento educacional especializado aos discentes com necessidades educacionais especiais. Neste contexto, a presente pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, teve por objetivos identificar as principais vivências de prazer e sofrimento dos professores que trabalham em salas de recursos multifuncionais da cidade de Colinas Tocantins. Para tanto, aplicou-se a sete docentes que trabalham nestas salas, uma entrevista semiestruturada que teve seus resultados analisados a partir de técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977/2011) via análise de conteúdo por etapas descritas por Moraes (1999), com fundamentação teórica da psicodinâmica do trabalho. Concluiu-se que o professor da sala de recurso multifuncional, a depender da mobilização subjetiva impetrada contra o sofrimento que é inerente ao trabalho, poderá vivenciar prazer ou o chamado sofrimento patogênico. Dessa forma, o docente será submetido a vivências de sofrimento quando estiver inserido em espaços de trabalho negligentes para com suas questões subjetivas, inflexível em suas prescrições de trabalho e processo organizacional, evitando assim, a transformação do chamado trabalho prescrito em trabalho real. Por outro lado, o trabalhador docente vivenciará o prazer quando, em decorrência das suas estratégias de enfrentamento, conseguir transformar a realidade contextual da organização do trabalho, executando a partir de então, um labor com significados para si e para o meio social e que tenha certa aceitação, reconhecimento e valorização por meio da instituição e sociedade em geral. Sugere-se a construção de estratégias e políticas públicas com objetivo de promover estreitamento das relações entre o professor da sala de recurso multifuncional e a

comunidade institucional, social e familiar com o objetivo de que todos tenham uma compreensão adequada das atividades educacionais executadas e da importância das mesmas para as pessoas marginalizadas socialmente e dentro da própria família, em suas necessidades e potencialidades.

Palavras-chave: Educação Especial. Sala de Recurso Multifuncional. Professores. Trabalho. Prazer e Sofrimento.

MACEDO, Edilson Barros. **Teachers of Multifunctional Resource Rooms: Experiences of Pleasure and Suffering in the Context of Work** 2017. 115 f. Dissertation (Master in Health Sciences) - Post-graduation Program in Health Sciences. Federal University of Tocantins, Palmas.

ABSTRACT

In Brazil, the construction of public policies aimed at people with special educational needs began at the end of the nineteenth century, a period in which, based on European experiences, the first institutions were created with the purpose of attending to those who at the time had some deficiency auditory, visual and physical. It was only in the 50s and 60s that truly began the construction of more contemplative services and consistent with the needs of the Brazilian population. Thus, there is the so-called specialized educational service that among its several services exists the multifunctional resource room, a space located in the school where the specialized educational service is offered to students with special educational needs. In this context, the present research, of a qualitative, exploratory and descriptive nature, aimed to identify the main experiences of pleasure and suffering of teachers working in multipurpose resource rooms in the city of Colinas Tocantins. In order to do so, it was applied to seven teachers working in these rooms, a semi-structured interview that had its results analyzed using Bardin's content analysis technique (1977/2011) via content analysis in stages described by Moraes (1999), with theoretical foundation of work psychodynamics. It was concluded that the teacher of the multifunctional resource room, depending on the subjective mobilization against the suffering that is inherent in work, could experience pleasure or the so-called pathogenic suffering. In this way, the teacher will be subjected to experiences of suffering when he is inserted in negligent work spaces for his subjective questions, inflexible in his prescriptions of work and organizational process, thus avoiding the transformation of the so-called prescribed work into actual work. On the other hand, the teaching worker will experience pleasure when, as a result of his coping strategies, he is able to transform the contextual reality of the work organization, from then on, carrying out work with meanings for himself and for the social environment and having acceptance, recognition and appreciation through the institution and society in general. It is suggested the construction of strategies and public policies with the objective of promoting closer relations between the teacher of the multifunctional resource room and the institutional, social and family community so that all have an adequate understanding of the educational activities carried out and the importance socially marginalized people and within the family itself, in their needs and potentialities.

Keywords: Special Education. Multifunctional Resource Room. Teachers, Work. Pleasure and Suffering.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Apresentação das Unidades de Registro	44
Quadro 2- Apresentação das Unidades de Contexto	47
Quadro 3- Apresentação das categorias Finais.....	49
Quadro 4- Apresentação das Unidades de Registros e Unidades de Contexto	50
Quadro 5- Apresentação das Unidades de Contexto e Categorias Finais.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados de Identificação	42
Tabela 2- Dados Relacionados ao Trabalho	43

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE-	Atendimento Educacional Especializado
CAAE-	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEMAE-	Centro Municipal de Atendimento Especializado
CENESP-	Centro Nacional de Educação Especial
CESB-	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNE-	Conselho Nacional de Educação
CORDE-	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES –	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC-	Ministério da Educação e Cultura;
PCNs-	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMED-	Secretaria Municipal de Educação
SRMF-	Sala de Recurso Multifuncional
UFT-	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	18
2.1	O Atendimento educacional especializado e a sala de recurso multifuncional	22
3	PRAZER E SOFRIMENTO SEGUNDO A PSICODIÂMICA DO TRABALHO.....	26
3.1	Prazer e sofrimento no contexto de trabalho dos professores.....	32
4	DA PESQUISA E SEU CONTEXTO	37
4.1	Objetivo geral da pesquisa.....	38
4.2	Objetivos específicos da pesquisa	38
5	METODOLOGIA.....	39
5.1	Da investigação do material pesquisado	40
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
6.1	Identificação dos participantes.....	42
6.2	Sentimentos de prazer gerado a partir da percepção institucional, familiar e social sobre o trabalho executado	55
6.3	Sentimentos de prazer gerados a partir do trabalho executado e seus impactos positivos no público alvo	60
6.4	Sentimentos de sofrimento gerado a partir da percepção institucional, social e familiar para com o trabalho executado.....	65
6.5	Sentimentos de sofrimento gerados a partir do trabalho executado e na relação com seu público alvo	68
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICES	87

1 INTRODUÇÃO

A atual política pública educacional brasileira voltada para as pessoas com necessidades especiais pode ser considerada um grande avanço, tendo em vista que a mesma é constituída por conjunto de serviços, como o atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais, que juntos conseguem responder, ao menos em parte, à maioria das necessidades da população no que se refere à oferta de instituições e programas voltados para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, durante vários anos foi grande a distância entre os programas e serviços ofertados e as demandas apresentadas pela população por este tipo de serviço, ou seja, atendimento educacional especializado, sendo que em seu prelúdio, a maioria dos programas construídos e institucionalizados pelo Brasil eram privados e se preocupavam mais em manter semelhanças com as instituições de outros países, do que em atender de forma adequada as necessidades da população no que diz respeito à educação especial. Por conta disso, por muitos anos fomentou-se e se construiu uma política pública mais excludente do que inclusiva.

Dessa maneira, o país que outrora copiava modelos institucionais de outras nações, com a intenção de atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, graças à intervenção de uma série de atores, como os movimentos sociais e a sociedade civil organizada, começa a modular, ainda no início dos anos 60, uma política pública mais condizente com as necessidades da sua população e de fato mais inclusiva.

Contudo, trata-se de um serviço público que, em decorrência da sua peculiaridade e complexidade, demanda por profissionais com vasto saber teórico e prático, principalmente para com a temática educação especial, e que sejam capazes de construir estratégias de trabalho levando em consideração o contexto social de inserção e seus fatores subjetivos, podendo assim, vivenciar o prazer e/ou sofrimento frente ao trabalho realizado.

O tema relacionado a prazer e sofrimento no trabalho vem sendo estudado desde os anos 80 pela psicodinâmica do trabalho. Neste contexto, trabalhos científicos realizados por diversos pesquisadores, como Mendes (1995, 1999) Mendes e Linhares (1996) e Mendes e Abrahão (1996) apontam que o trabalhador vivenciará o prazer quando estiver diante de um trabalho significativo e importante para a organização e a

sociedade, sendo capaz de promover sua valorização e o seu reconhecimento.

Pautado na Psicodinâmica do Trabalho, abordagem científica que estuda a relação intersubjetiva do sujeito com o trabalho, Dejours (1992, 2004) pontuou que o sofrimento para com o trabalho ocorrerá quando o sujeito estiver diante de uma organização incapaz de acolher seus desejos pessoais, sonhos e esperanças, apresentando assim, uma infraestrutura no que se refere às condições de trabalho incoerente com os processos subjetivos do trabalhador.

Apesar da constatação de sofrimento e prazer para com o trabalhador da educação especial, especialmente o professor, no Brasil, ainda são escassos os estudos voltados para esta temática, sendo que a maioria das pesquisas até então realizada, como Silva (2006), Noronha et al (2008), Pinto e Silva (2015) tiveram como foco o docente lotado no ensino regular.

Neste contexto, a presente pesquisa, por vez, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, foi realizada junto a professoras lotadas em salas de recursos multifuncionais - SRMF da cidade de Colinas Tocantins e teve por objetivo primário identificar as principais vivências de prazer e sofrimento que estas profissionais da educação desencadeiam para com o trabalho. Para tanto, utilizou-se da aplicação de uma entrevista semiestrutura que foi analisada a partir da técnica defendida por Bardin (1977), tomando como base a análise de conteúdo por etapa, descrita por Moraes (1999) e com fundamentação teórica pautada na chamada psicodinâmica do trabalho.

Dessa maneira, encontra-se estruturada em capítulos que têm por finalidade maior ampliar as discussões e os conhecimentos do leitor sobre sua temática central, sendo que o primeiro capítulo faz uma abordagem dos tópicos, Educação Especial no Brasil, Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recurso Multifuncional, trazendo um panorama geral, porém sucinto, sobre a história e o contexto histórico das principais políticas públicas, até então criadas no Brasil e voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Seguidamente, escreveu-se o segundo capítulo denominado de Fundamentação teórica, por vez, constituído pelos tópicos Prazer e Sofrimento Segundo a Psicodinâmica do Trabalho e Prazer e Sofrimento no Contexto de Trabalho dos Professores e, sendo que a finalidade de ambos os tópicos foi de informar o leitor da gravidade e constância desses acontecimentos, ou seja, da vivência de prazer e sofrimento no contexto de trabalho do docente. Para tanto, utilizou-se de alguns estudos como requisito de comprovação

científica e da própria psicodinâmica do trabalho, que atualmente está sendo utilizada como fundamentação teórica para vários estudos neste campo.

O terceiro capítulo, denominado: Da pesquisa e seu contexto, traz um panorama geral do trabalho realizado no que se refere ao contexto de execução, objetivo geral e específico, bem como a metodologia utilizada para com o material adquirido.

O penúltimo capítulo, cognominado: Resultados e Discussões, é o momento em que se aponta, via análise do material coletado, as principais informações obtidas quanto ao tema prazer e sofrimento no contexto de trabalho do professor de sala de recurso multifuncional. Para mais, constrói-se toda uma análise tomando como base a metodologia escolhida e os preceitos listados na fundamentação teórica.

Por fim, elaboraram-se as considerações finais, fase do estudo em que se realiza uma discussão acerca do tema prazer e sofrimento no trabalho e a partir disso são apontadas algumas alternativas com o objetivo de que este não seja um evento recorrente na vida dos professores.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Historicamente, ainda que de forma vagarosa, o Brasil vem construindo um conjunto de políticas públicas e ações voltadas para a educação especial. Neste contexto, (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005) apud Mendes (2011), apontam que:

O marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet. (MENDES, 2011, p. 94).

Segundo Miranda (2004), a criação dessas duas instituições pode ser considerada como sinônimo de avanços e conquistas para o atendimento das pessoas com necessidades especiais da época, tendo possibilitado um espaço de conscientização e discussão sobre educação especial. Contudo, foram ações isoladas e excludentes, pois beneficiavam apenas as pessoas com deficiências auditivas e visuais e sucintamente àquelas com deficiências físicas, deixando à mercê pessoas com deficiência mental e intelectual. “Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto” (MIRANDA, 2004, p. 3).

Neste mesmo período, ou seja, final do século XIX, conforme pontua Jannuzzi (1992), a concepção e diagnóstico de deficiência mental eram realizadas, tomando como base os padrões comportamentais vigentes da época. Portanto, era diagnosticada como tendo um distúrbio mental toda e qualquer criança ou adulto que mantivesse uma postura comportamental divergente daquilo que era imposto socialmente. Assim sendo, foram rotuladas como tal, infantes com problemas relacionados à indisciplina, aprendizagem lenta e abandonados pelas famílias, bem como àqueles com lesões orgânicas graves.

Vale lembrar que a gênese do modelo de diagnóstico acima citado, não advém do final do século XIX. Na verdade, até o final do século XVIII o sujeito com deficiência ainda era visto como sendo detentor de uma patologia ligada ao misticismo e ao ocultismo, sendo que tal percepção em muito contribuiu para o processo de marginalização das deficiências, conforme pontua o autor abaixo:

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito de deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas (MAZZOTA, 1996, p. 16).

Por conta disso, muitas pessoas foram retiradas do seu núcleo familiar e social e submetidas a tratamentos e acompanhamentos para os quais não tinham um problema real de saúde física ou mental. Por outro lado, aqueles que eram diagnosticados com anomalias mentais para quais ainda não se tinha terapia, igualmente uma instituição que os acolhessem, nada mais restava a não ser o isolamento social intrafamiliar e extrafamiliar.

Mantoan (2002a) ao descrever sobre o percurso histórico da educação especial no Brasil, afirma que as primeiras práticas brasileiras foram inspiradas em experiências norte-americanas e europeias, sendo organizadas e implementadas como ações isoladas e particulares com o objetivo de atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Conquanto, essas iniciativas estavam dissociadas das demais políticas públicas de educação no país, sendo necessário se passar um século de história para que as mesmas fossem inseridas como componentes do nosso sistema educacional.

Assim sendo, segundo Mantoan (2002c) no início dos anos 60 foi instituído no Brasil a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro - CESB e em seguida o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, localizado no Estado do Rio de Janeiro. A referida autora, ainda afirma que o processo histórico da educação para pessoas com deficiência no Brasil está dividido em três grandes períodos, sendo: “de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993.... – Caracterizados pelos movimentos em favor da inclusão escolar” (MANTOAN, 2002d, p. 1).

Á vista disto, pode-se afirmar que o processo histórico da construção de políticas públicas para pessoas com necessidades especiais no Brasil, foi marcado, não somente pelo descaso e lentidão, mas também pela constante intervenção do setor privado, que viu nesta fragilidade uma oportunidade para ampliar seus lucros, tendo em vista a escassez ou inexistência de serviços ofertado pelo poder público.

Além disso, percebe-se que a maioria dos serviços criados com o objetivo de atender a pessoa com necessidade especial mantinha uma dinâmica de funcionamento desconexo das demais políticas públicas, tendo, portanto, uma atuação isolada e quase sempre insuficiente à demanda.

Para Sasaki (1997), a história da educação especial no Brasil passou pela fase da exclusão, período em que as pessoas com deficiências eram não somente ignoradas e rejeitadas, mas também perseguidas e exploradas. Houve também a chamada fase da segregação institucional, caracterizada, principalmente por uma preocupação incipiente com o desenvolvimento educacional das pessoas com necessidades especiais, através do atendimento educacional. Ademais, ainda segundo a autora acima, o país também vivenciou o período denominado inclusão e integração, identificada como momento em que acontece a proliferação das classes especiais nas escolas de ensino regular.

Vale lembrar, ainda conforme Mazzota (1996), que a inclusão da chamada educação de deficientes, educação dos excepcionais ou educação especial na dinâmica das políticas públicas educacionais brasileiras, somente ocorreu no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX. Neste contexto, destacam-se dois períodos que pela sua natureza e abrangência das ações desencadeadas sintetizam o processo evolutivo da educação especial no Brasil, sendo os anos de 1854 a 1956, que foi marcado pelo surgimento de iniciativas oficiais e particulares, porém isoladas e os anos de 1957 a 1993, onde surgem as iniciativas oficiais e de âmbito nacional.

Portanto, depreende-se que o processo de construção de uma política educacional brasileira, voltada para pessoas com necessidades educacionais especiais tem suas raízes atreladas a questão histórica do Brasil, sendo inicialmente construída a partir de experiências externas e aos poucos adaptados a realidade nacional. No entanto, vem de um longo processo, onde os serviços ofertados quase sempre não são suficientes às demandas existentes, havendo, em todas as épocas, uma quantidade significativa de pessoas com necessidades educacionais especiais sem o alcance de algumas políticas públicas.

Neste percurso, graças à participação de uma série de atores envolvidos direta ou indiretamente com a demanda, o país vem aos poucos se modernizando e adequando-se as angústias da população. Contudo, trata-se de uma política pública que carece de ajustes constantes, tendo em vista a complexidade dos problemas apresentados por seu público alvo, bem como o surgimento de novos conhecimentos na área.

Outro assim, com base nas informações já citadas, pode-se afirmar que a educação especial no Brasil andou de forma tímida nos seus primórdios, período em que as discussões e ações eram poucas, restritas e ainda exclusivas. Contudo, a partir dos anos 1970, a educação especial ganhou mais espaço, tornando-se uma preocupação de governo, que por vez, criou mais instituições, bem como mais órgãos normativos e uma legislação

mais ampla e abrangente. Além disto, houve avanços também nos processos diagnósticos que aos poucos foram se tornando multidisciplinares.

Por conseguinte, por volta de 1970 o Brasil já registrava quase 900 estabelecimentos de ensino especial, conforme pontuam alguns estudos, como Jannuzzi (1985); Mendes (2006), sendo que no ano de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), considerado o primeiro órgão oficial, responsável pela definição da chamada política de Educação Especial no país. Posteriormente, ou seja, já no ano de 1986, criou-se a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), instituição que tinha por objetivo maior coordenar as ações em Educação Especial.

A partir de então, o país começa a experimentar e ofertar uma política pública mais condizente com as necessidades de atendimento educacional da sua população, por décadas negligenciadas em suas demandas e carências desses serviços. Todavia, os serviços ainda eram insuficientes e muitos destes mais excludentes do que inclusivo, havendo de certa forma, uma intencionalidade em promover a segregação institucional daqueles que porventura apresentassem alguma deficiência mental.

Neste contexto, conforme pontuam alguns estudos Pessoti (1984); Jannuzzi (2004), na década de 80 por conta das legislações da época, bem como da percepção científica sobre deficiências, muitas crianças eram simplesmente retiradas das salas de ensino regular e encaminhadas para o ensino especial, sendo que tais encaminhamentos eram realizados tomando como base, principalmente, o julgamento perceptivo do professor da sala de ensino regular sobre seus alunos. Ressaltando que uma criança uma vez colocada nas classes especiais tinha chances mínimas de retornar para o sistema escolar regular.

A constatação acima se contrapõe integralmente a atual política educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista que, na atualidade, as crianças diagnosticadas com alguma deficiência mental frequentam concomitantemente as salas de recursos multifuncionais e regular, havendo necessariamente uma interligação e complementação dos processos educacionais executados nestes dois espaços.

No Brasil da década de 90, graças a Lei Federal 9396/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tem-se um grande avanço no que se refere à educação para pessoas com deficiência, posto que, a referida lei pontua que a mesma deve dar-se, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Da mesma forma, no ano de 1998, conforme Rodrigues (2008), o MEC (Ministério da Educação) elabora e lança um documento que traz no seu arcabouço as adaptações que devem ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, objetivando assim, a prática das estratégias para a educação de alunos com deficiência, sendo que em 2001, o referido Ministério publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Percebe-se que a dinâmica educacional brasileira para pessoas com necessidades especiais, outrora limitada e construída a partir de experiências externas, evoluiu significativamente a partir da década de 70, vindo a consolidar-se conforme as demandas do país, na última década do século XX.

Por outro lado, trata-se de uma política pública em processo de construção e carente de maiores avanços, sendo de extrema importância à realização de pesquisas científicas que abordem a temática com o objetivo maior de promover discussões capazes de alavancar ainda mais o processo de construção e fortalecimento das bases dessa política pública.

2.1 O atendimento educacional especializado e a sala de recurso multifuncional

Segundo Silva et al [s/d], a inclusão torna-se mais presente no cenário educacional brasileiro, a partir da Declaração de Salamanca (1994), por vez, reafirmada pela Declaração Mundial de Nova York (2006), tendo em vista, que ambos acontecimentos reforçam e fortalecem o que já vinha sendo debatido sobre inclusão no país. Além disso, tais debates possibilitaram a reestruturação do Sistema Educacional Brasileiro, que a partir de então, passou a respeitar ainda mais os princípios da inclusão, da diversidade humana e suas singularidades.

Dessa maneira, o país inicia a construção de serviços públicos voltados para a pessoa com necessidades educacionais especiais a partir de projetos políticos pedagógicos pautados em princípios, como a crença de que toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a esta a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, bem como na ideia de que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Ressalta-se, que todos esses avanços criaram um ambiente propício para

ampliação das discussões sobre educação especial, obrigando o poder público a modificar e/ou criar novos serviços, implementando assim, novas estratégias de atendimento, pautadas, principalmente nos princípios da inclusão e no respeito às diversidades e singularidades humanas.

Neste contexto, surge no ano de 2008, o chamado Atendimento Educacional Especializado - AEE, definido como serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

Quanto aos aspectos legais e pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), MEC (2010) faz a seguinte citação:

O Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência. (MEC, 2010, p. 5).

Conseqüentemente, o governo brasileiro, sentindo-se pressionado pelo contexto social vigente, que através de movimentos sociais cobra avanços nos serviços de atendimentos educacionais para as pessoas com necessidades especiais, cria em 2008, conforme MEC (2010), a chamada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que em seu arcabouço, afirma que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como responsabilidade a disponibilidade de recursos e serviços de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, assim como aqueles com altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Desta maneira, aos poucos o país vai modulando uma estrutura educacional com enfoque no atendimento especializado das pessoas com necessidades especiais, criando na primeira década do século XXI a chamada Sala de Recurso Multifuncional – SRMF, que passa a ter um papel extremamente importante no processo de continuidade, inovação e complementação das políticas públicas até então vigentes.

Criado por meio da Portaria Nº.13, de 24 de abril de 2007, o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais visa contribuir com o fortalecimento do

processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, devendo atender as demandas de escolas públicas que tenham alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados de altas habilidades.

Portanto, conforme Decreto N° 6.571/2009, as salas de recursos multifuncionais são espaços físicos localizados na própria escola pública, devendo estar dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, bem como dispor de recursos de acessibilidade e um professor com formação para o exercício do magistério no ensino básico, porém com conhecimentos na área de educação especial.

O Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 13), aponta a sala de recursos multifuncionais como:

[...] espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam um currículo e participem da vida escolar.

Ressalta-se, conforme pontua Mantoan et al (2010), que as salas de recursos multifuncionais são classificadas como sendo do tipo I e II. Assim sendo, a sala tipo I dispõe de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, matérias e jogos acessíveis, armários e etc. Já a sala tipo II é constituída por todos os recursos existentes na sala tipo I e mais outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, como impressora e máquina de datilografia braile, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométricos e outros instrumentos.

No ano de 2009, por meio da resolução CNE/CEB N° 4/2009, o Conselho Nacional de Educação - CNE, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, afirmando que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Para o MEC (2010), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, foi instituída com os objetivos de ofertar, não somente atendimento educacional especializado, mas também fomentar a formação de professores na área, bem como a participação da família e da comunidade, criando assim, uma articulação intersetorial com outras políticas públicas. Além disso, trata-se de um instrumento que deverá garantir o acesso de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular.

Sobre a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado e o projeto Político Pedagógico, a resolução CNE/CEB nº 4/2009b, em seu art. 10º, faz uma série de recomendações para o formato da sala de recurso no que se refere à localização, espaço e mobília, bem como redes de apoio no âmbito da atuação profissional. Assim sendo, orienta que deverá existir um cronograma de atendimentos dos alunos, podendo os mesmos advir da própria escola ou de outras instituições escolares. Para tanto, faz-se necessário a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos e a definição dos recursos necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ressalta-se que as salas de recursos multifuncionais, em hipótese alguma deverão ser confundidas e/ou utilizadas como salas de reforço escolar, devendo todos seus alunos estar matriculados em salas de ensino regular. Para mais, vale lembrar que as mesmas foram criadas para apoiar a organização da educação especial na perspectiva inclusiva, devendo assegurar o pleno acesso dos seus alunos no ensino regular.

3 PRAZER E SOFRIMENTO SEGUNDO A PSICODIÂMICA DO TRABALHO

A psicodinâmica do trabalho é uma área do conhecimento advinda da então Psicopatologia do Trabalho, sendo que suas pesquisas iniciais tinham por objetivos a compreensão do sofrimento psíquico no trabalho a partir da relação entre as imposições das regras formais da organização e seu impacto no processo de desequilíbrio psicológico do sujeito.

No entanto, após as observações e inferências iniciais, percebeu-se que o sujeito, mesmo estando em ambiente de trabalho com características de adoecimento, ou seja, mesmo diante de forças potencialmente patogênicas exercidas pela organização do trabalho, conseguia manter-se saudável e dentro de uma normalidade psicológica (DEJOURS, 2004).

A partir de então, a psicodinâmica do trabalho passa a preconizar que todo trabalho gera sofrimento, restando ao sujeito trabalhador à possibilidade de transformação desse sofrimento. Para tanto, faz-se necessário o reconhecimento dos fatores geradores do mesmo e a construção de estratégias de mobilização individuais ou coletivas e da transformação da organização do trabalho, ambos com o intento de manutenção da saúde mental (DEJOURS, 1993).

Assim sendo, os pesquisadores mudam o enfoque das observações, desejando, assim, compreender o conjunto de estratégias de superação, as quais o trabalhador recorre para se manter em uma dinâmica de equilíbrio psicológico e transformar o trabalho em fonte de prazer (DEJOURS, 2004).

Neste contexto, a psicodinâmica do trabalho toma como objeto de estudo, conforme Mendes (2007), as relações dinâmicas entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação, manifestados nas vivências de prazer-sofrimento, nas estratégias de ação mediadoras das contradições da organização do trabalho, igualmente nas patologias sociais, na saúde e no adoecimento. Para mais, a citada autora pontua ainda:

A Psicodinâmica, no seu conjunto teórico e metodológico, evoca uma inversão no modo de estudar a inter-relação trabalho e saúde. Suas bases conceituais são elaboradas a partir da análise da dinâmica inerente a determinados contextos de trabalho, caracterizada pela atuação de forças, visíveis e invisíveis, objetivas e subjetivas, psíquicas, sociais, políticas e econômicas que podem ou não deteriorar esse contexto, transformando-o em lugar de saúde e/ou de patologias e de adoecimento (MENDES, 2007, p. 30).

Entende-se, a partir dos pressupostos supracitados, que a Psicodinâmica do Trabalho julga como de extrema importância no que se refere à compreensão das relações de trabalhos e suas consequências psicossociais, vivências de prazer e sofrimento, dar atenção especial aos modos de pensar, agir e sentir do sujeito individualmente ou coletivamente, tendo em vista que é a partir dessa dinâmica interpretativa subjetiva que surgem as nuances referentes a prazer e sofrimento no trabalho.

Trata-se de uma abordagem teórica que prima pela compreensão dos processos psíquicos construídos e fomentados pelas relações de trabalho, vislumbrando o sujeito trabalhador de forma holística e reativo aos métodos de trabalho, quase sempre, deterministas e negligentes para com as questões da subjetividade do trabalhador.

Para Dejours et al (1994), a forma como a organização do contexto de trabalho, enquanto condições de trabalho e relações de trabalho, apresenta-se ao sujeito trabalhador, por vez, interacionista e ativo, poderá promover a este vivências de prazer e sofrimento.

Assim sendo, segundo Dejours (1999), o conflito entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico do homem é inevitável, tendo em vista que, nem sempre as prescrições organizacionais no que se refere à execução do trabalho vão ao encontro dos desejos e interesses subjetivos do trabalhador. Dessa maneira, não havendo possibilidades de adaptação entre os desejos do sujeito e a organização do trabalho, o trabalhador poderá sucumbir no chamado sofrimento patológico.

Para Dejours et al (1994), a compreensão da relação entre a organização do trabalho e o trabalhador é um acontecimento que depende das duas grandes categorias da psicodinâmica, sendo a primeira chamada organização do trabalho, por vez, composta pelas condições do trabalho e relações de trabalho e a segunda categoria, denominada mobilização subjetiva do trabalhador, também composta pelas vivências de prazer e sofrimento, estratégias defensivas e espaço de discussão coletiva.

Para Macêdo e Fleury (2012), a organização do trabalho diz respeito não somente a divisão de tarefas entre os trabalhadores, mas também ao modo operatório prescrito e a divisão das responsabilidades, hierarquia, comando e controle organizacional. Por outro lado, ainda segundo os autores acima citados, as condições de trabalho e relações de trabalho, diz respeito ao ambiente físico, biológico e higiênico e às relações entre as chefias imediatas e superiores, com os membros da equipe de trabalho, respectivamente.

Dejours (2004) define mobilização subjetiva como o mecanismo por meio do qual os trabalhadores de forma individual ou coletiva se engajam em um processo com o

objetivo de construção e de evolução da organização do trabalho. Neste contexto, ainda segundo o autor citado, o trabalhador lança mão da sua subjetividade, inteligência prática e do coletivo de trabalho com o objetivo de transformar as situações causadoras de sofrimento.

Segundo Macêdo e Fleury (2012), a mobilização subjetiva é constituída pela chamada inteligência prática, estratégia de enfrentamento coletiva onde se utiliza a capacidade inventiva do trabalhador com o objetivo de resistir àquilo que é prescrito pela organização; cooperação, forma de agir em grupo pelos trabalhadores com o intento de ressignificar o sofrimento, fazer a gestão das contradições do contexto de trabalho e transformar em fonte de prazer a organização do trabalho; espaço de discussão, espaço de fala e escuta onde os trabalhadores podem expressar suas opiniões contraditórias; e reconhecimento, espécie de retribuição moral simbólica, como compensação pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência para com a organização.

O fato é que, o trabalhador uma vez inserido em uma organização de trabalho aonde as prescrições vão de encontro aos seus interesses e processos subjetivos, necessita construir um conjunto de estratégias coletivas e individuais que possam de alguma forma, criar condições para sua permanência neste espaço de trabalho e promover seu bem estar, pois do contrário, tem-se um trabalhador submerso em um contexto onde a consequência é o sofrimento patológico, ou seja, uma condição psíquica que não foi modificada e transformada pela chamada mobilização subjetiva em instância de prazer.

Segundo Monteiro et. al (2017), com o intuito de se proteger contra aquilo que promove sofrimento no trabalho e/ou transformar este sofrimento em prazer, o trabalhador poderá desenvolver as chamadas estratégias defensivas, mecanismo de caráter individual ou coletivo, utilizados para promover a minimização ou negação de situações geradoras de sofrimento. Da mesma forma, porém com outro intuito, poderá desenvolver as estratégias de enfrentamento, que se configuram como um modo de resistência e conquista do prazer no trabalho.

Para Moraes (2005), as estratégias defensivas poderão proteger a estrutura psíquica do trabalhador, porém, não proverá as devidas mudanças na organização do trabalho. Por outro lado, ainda segundo a autora citada, as estratégias de enfrentamento, consideradas um tipo de mobilização subjetiva individual ou coletiva, dão conta de transformar sofrimento em prazer, tendo em vista, que atuam não no efeito e sim na causa, ou seja, têm por objetivo modificar a estrutura da organização de trabalho, no que se refere

ao conjunto de prescrições que entram em choque a estrutura psíquica do sujeito trabalhador.

Ressalta-se que é exatamente a partir da chamada mobilização subjetiva, seja ela de caráter coletivo ou individual, que o trabalhador conseguirá proteger ou manter o equilíbrio da sua saúde mental contra as adversidades da organização do trabalho, contrárias e, muitas vezes negligentes, para com sua estrutura psíquica, podendo, a depender do tipo de mobilização escolhida, vivenciar prazer e sofrimento no trabalho.

Dessa maneira, define-se como trabalho prazeroso aquele onde o trabalhador se torna parte integrante e importante no processo de construção, ou seja, via mobilização subjetiva consegue transformar o sofrimento inerente ao trabalho em prazer. Por outro lado, o trabalho se tornará fonte de sofrimento, quando o sujeito ao executar uma atividade que sobrepõe a sua capacidade inventiva vivencia sentimentos, como inutilidade, desqualificação e indignidade, em decorrência, principalmente, do não funcionamento das suas estratégias de enfrentamento (DEJOURS, 1992).

Assim sendo, infere-se, portanto, que o sujeito trabalhador incide em sofrimento patogênico somente quando suas estratégias de lutas e compensações não encontram espaços de expressão, ou seja, não são acolhidas e respeitadas pelo contexto institucional, que desconsidera todas e quaisquer contrariedades aos processos deterministas de trabalho, exigindo assim, um trabalhador executor de tarefas sem qualquer interceptação de sua subjetividade.

Para Dejours (1994), as relações de trabalho dentro das organizações, de alguma forma despojam o trabalhador dos seus processos subjetivos, construindo um processo de exclusão do sujeito que é transformado em uma vítima do seu próprio trabalho. Assim sendo, o homem, outrora esperançoso para com o seu trabalho, vê, ao se permitir vivenciá-lo de forma intensiva, frustrar-se para com suas expectativas, podendo, conforme já dito, a depender dos processos de defesas desenvolvidos, submergir em sofrimento.

Vale lembrar, conforme Merlo (2002) que uma das referências teóricas da Psicodinâmica do Trabalho é o conceito ergonômico de trabalho prescrito e de trabalho real. Aliás, é exatamente o distanciamento entre trabalho prescrito e trabalho real que será de crucial importância para a constituição de vivências de prazer e sofrimentos nos espaços de trabalho.

Para Lancman et al (2004), Trabalho Real é tudo aquilo que se conhece do sujeito, no que se refere a sua resistência, seu conhecimento, seu comportamento maleável, sua

experiência e sua habilidade em obter êxito na execução das suas tarefas. Ou seja, trabalho real é toda dinâmica operativa do trabalhador, considerada, algumas vezes, contrária e impositiva às regras e objetivos fixados pela chamada prescrição organizacional de trabalho, sendo a mesma construída e modificada pelo próprio trabalhador com o objetivo primordial de criar ajustamentos necessários ao processo de produção e ao equilíbrio da sua saúde mental.

Por outro lado, define-se trabalho prescrito tudo aquilo que é esperado do trabalhador na sua relação com uma organização de trabalho e suas singularidades, estando, o mesmo, ligado às regras e objetivos fixados pela organização e as condições dadas pela mesma para sua execução.

Aliás, segundo Mendes (2007), o sofrimento no trabalho somente se instala na existência de um confronto entre trabalho real e trabalho prescrito, podendo o mesmo assumir um papel de mediação entre aquilo que seria patológico e/ou saudável, haja a vista, que nesse processo de conflito que o sofrimento tem a capacidade de incitar o sujeito à mudança situacional.

Para Mendes e Duarte (2013), o sofrimento constituído no contexto de trabalho somente poderá ser transformado em patogênico, quando ocorrer desgaste emocional excessivo com geração de aflição e ansiedades e sofrimento criativo, caracterizado pela supressão dos fatores emocionais negativos em prol da adição de uma atividade prática inovadora.

Neste contexto, Macêdo e Fleury (2012), pautados em seus conceitos das categorias da Psicodinâmica do Trabalho, defendem que a constituição do sofrimento patogênico tem relação com a inexistência de flexibilidade por parte da organização do trabalho, que impede que o trabalhador de encontrar ou construir vias de descarga pulsional para os desgastes psicossociais advindos das suas atividades laborais, tendo, portanto, que recorrer às chamadas estratégias defensivas para suportar o contexto de trabalho.

Segundo Dejours (2012) o sofrimento criativo ocorrerá quando o sujeito trabalhador via mobilização subjetiva, neste caso estratégia de enfrentamento, conseguir transformar o seu sofrimento em algo que seja benéfico para ele mesmo. Para tanto, ainda segundo o autor citado, para que isso ocorra, faz-se necessário que a organização do trabalho ofereça certa liberdade que possa promover margem de negociação entre aquilo que é imposto pela organização, prescrições organizacionais para com o trabalho a ser

executado, e os desejos e interesses subjetivos do trabalhador.

De forma semelhante, Mendes e Duarte (2013), defendem que ocorrerá sofrimento criativo quando a inteligência prática por parte do sujeito for constatada na realização de atividades inovadoras diante do imprevisto. Neste sentido, o trabalhador se mobiliza em buscar de soluções para seu trabalho, podendo vivenciar, assim, gratificação e prazer. Por outro lado, ainda segundo os autores acima citados, quando a mobilização leva a paralisação frente ao real, produzindo angústia, fatores estressores, medo e insegurança, a experiência do sofrimento criativo transforma-se em sofrimento patológico.

Ainda sobre Sofrimento patológico, Dejours e Abdoucheli (1994) pontuam:

[...] aparece quando todas as margens de liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho já foram utilizadas. Isto é, quando não há nada além de pressões fixas, rígidas, incontornáveis, inaugurando a repetição e a frustração, o aborrecimento, o medo, ou o sentimento de impotência. Quando foram explorados todos os recursos defensivos, o sofrimento residual, não compensado, continua seu trabalho de solapar e começa a destruir o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito, empurrando-o lentamente ou brutalmente para uma descompensação (mental ou psicossomática) e para a doença. (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994a, p. 20).

Quanto ao sofrimento no trabalho, ainda conforme Dejours e Abdoucheli (1994), trata-se de uma experiência inevitável ao trabalhador, pois tem raízes também na sua história singular. Portanto, o desafio real da prática por parte do sujeito trabalhador é promover sua transformação e não sua eliminação. Dessa maneira, o sofrimento poderá ser transformado em criatividade a assim favorecer a resistência do mesmo, contribuindo para formação da sua identidade e diminuindo os riscos de desestabilização psíquica e somática.

Portanto, conforme pontua Dejours (1992), o sofrimento no contexto de trabalho vai originar-se do choque entre os desejos pessoais do sujeito que trabalha e a incapacidade da organização em acolher os sonhos e esperanças desse trabalhador, tendo a psicodinâmica do trabalho o papel não somente de investigar a saúde no trabalho, mas também a responsabilidade de analisar tal sofrimento e a partir deste, conhecer as estratégias empregadas pelos trabalhadores com o objetivo de ressignificar e superá-lo.

Para Augusto et al. (2014), prazer e sofrimento são elementos constitutivos da subjetividade no trabalho, sendo através dos mesmos e a partir das condições subjetivas dos sujeitos e objetivas da organização que o sujeito trabalhador dá sentido às suas vivências, construídas sob influência não somente da organização do trabalho, mas

também das condições de trabalho e das relações socioprofissionais.

Assim sendo, levando em consideração a importância da subjetividade do trabalhador nos processos de trabalho, faz-se necessário a criação de um ambiente organizacional que leve em conta a necessidade humana em expressar essa subjetividade no seu espaço de trabalho e na execução das suas atividades, evitando assim, um surgimento de uma descompensação psíquica que o conduza a uma vivência de sofrimento. Portanto, ainda conforme Medeiros e Mendes (2013, p. 28), *“o favorecimento da subjetividade leva à vivência de prazer, mas quando ela é desconsiderada e bloqueada, favorece as vivências de sofrimento”*.

Neste sentido, subentende-se que a compreensão dos processos de subjetivação, adoecimento e saúde, somente serão compreendidas e elucidadas, quando se analisa a correlação dos mesmos com a organização do trabalho. Ademais, ainda se faz necessário, levando em consideração que dessa relação haverá produção de sofrimento e/ou prazer pelo sujeito trabalhador, à construção de um processo investigativo com objetivo de compreender as estratégias de defesas dos trabalhadores para confrontar a organização do trabalho em suas prescrições.

Portanto, o sujeito vivenciará o sofrimento, quando estiver diante de um contexto de trabalho extremamente negligente para com as questões subjetivas do trabalhador e inflexíveis no que se refere às proposituras com o intento de transformações, a partir de sugestões e esforços psíquicos. Por outro lado, vivenciará prazer toda vez que estiver diante de uma estrutura de trabalho que permita a expressão do subjetivo e a construção de um processo de produção, principalmente através do chamado trabalho real.

Nesta perspectiva, o trabalho aqui desenvolvido teve por objetivo primário a Identificação das principais vivências de prazer e sofrimento dos professores que trabalham em salas de recursos multifuncionais, tendo por embasamento a psicodinâmica do trabalho desenvolvida por Christopher Dejours.

3.1 Prazer e sofrimento no contexto de trabalho dos professores

Nas últimas décadas diversos estudos, como Glina et al (2001); Heloani e Capitão (2003); Mendes (2007); Ferreira (2015) têm se dedicado a pesquisas voltadas para o entendimento da correlação entre saúde mental e trabalho. Neste contexto, é significativo o número de trabalhos científicos, como Ferreira et al (2009); Carvalho et al (2011) voltados

para a temática prazer e sofrimento no contexto de trabalho do professor, sendo que muitos deles se utilizam da psicodinâmica do trabalho como fundamentação teórica.

Entretanto, no que se refere ao professor lotado em sala de recurso multifuncional – SRMF, ou mesmo a quaisquer dos serviços ofertados pelo chamado atendimento educacional especializado – AEE, ainda são escassas pesquisas científicas voltadas para o tema prazer e sofrimento no trabalho ou simplesmente para correlação saúde mental e trabalho. Na verdade, alguns dos que foram realizados até então, como Smeha e Ferreira (2008), têm se voltado apenas para a questão da inclusão escolar, realizada a partir das salas de ensino regular.

Para Ferreira et al (2009) o prazer e o sofrimento são mecanismos que advêm das tentativas de conciliações utilizadas pelos trabalhadores no contexto de trabalho e com a finalidade de manter a saúde intacta, podendo ser considerado um construto único. Nesta dinâmica de mediação o sujeito cria mecanismos para abster-se do sofrimento e conseqüentemente obter o prazer. Contudo, ainda segundo os autores citados, a instalação do sofrimento somente ocorre, quando o contexto do trabalho não oferece possibilidades de expressão para subjetividade através de aquisição de gratificações e realização dos seus desejos. Por outro lado, o prazer seria uma derivação do processo de articulação entre trabalho e as necessidades e desejos psicológicos do sujeito.

Toledo e Guerra (2009) definem prazer como resultando de um funcionamento equilibrado e coeso do ser humano em seus diversos aspectos corporais e sociais, mas principalmente na conjuntura psicológica. Para mais, ainda segundo os autores citados, é a capacidade que o indivíduo dispõe de renovadamente lidar e adaptar-se às situações mutáveis da existência, sem, no entanto, decair em sofrimento psíquico.

Para Dejours (1994), quando o trabalho, em decorrência do aumento da tensão e do desprazer, cria condições para geração e ampliação da energia psíquica sem possibilidades de alívio, amenização ou ressignificação, cria-se um ambiente insalubre e propenso ao surgimento do sofrimento patológico, sendo a insatisfação um dos sentimentos mais comuns no processo de exteriorização do mesmo.

Pesquisando sobre vivências de prazer e sofrimento no trabalho e sua relação com o contexto de trabalho de professores de uma escola pública do Distrito Federal, De Freitas e Facas (2013, p. 01) chegaram aos seguintes resultados:

[...] os professores vivenciam prazer e sofrimento no trabalho, sendo o sofrimento mais presente. Os professores enfrentam, conscientemente, o sofrimento por meio de estratégias defensivas e de mobilização subjetiva que, por um lado, têm mobilizado e transformado aspectos do trabalho, mas, por outro, não têm conseguido mudar o contexto de trabalho.

O professor, assim como qualquer outro trabalhador, dá ao seu trabalho e às situações que ocorrem em torno do mesmo, sentidos e significados, criando estratégias psíquicas que possam garantir sua permanência no contexto de trabalho, ainda que o mesmo apresente uma estrutura organizacional que se contraponha às suas necessidades subjetivas.

Assim sendo, infere-se que o sofrimento vivenciado no espaço de trabalho pelo docente é na verdade uma consequência da inoperância de suas estratégias psicológicas criadas com intento de minimizar os danos negativos ao seu aparelho psíquico. Isso, não necessariamente, porque o trabalhador docente apresenta uma conjuntura psicológica frágil, mas principalmente pelos excessos de conturbações advindas do espaço de trabalho, por vez, incoerentes com seus processos subjetivos.

Para Dejours et al (1994) o sofrimento se instala na vida do trabalhador, quando o rearranjo da organização na qual está inserido não é mais praticável, ou seja, o trabalhador se encontra diante de uma estrutura organizacional incoerente com suas necessidades psíquicas e sem qualquer possibilidade de diálogo com o objetivo de promover modificações que atendam às necessidades de ambas as partes.

Vale lembrar, ainda conforme De Freitas e Facas (2013) que as chamadas vivências de sofrimento podem se manifestar não somente na mente ou nas relações socioprofissionais, mas também no próprio corpo que passa a exteriorizar de forma somática ou psicossomática seu adoecimento. Neste contexto, percebem-se com frequência manifestação de ansiedade, insatisfação, sentimentos de inutilidade e desvalorização.

Um dos fatores muito importante para o desencadeamento de prazer ou sofrimento no labor está associado a condições de trabalho, que na visão de Esteve (1999) pode ser considerada como um dos principais fatores na causa do mal-estar docente, podendo inclusive, afetar suas condições de saúde física e mental, contribuir para aumento do absenteísmo no trabalho e até para abandono da profissão.

O trabalhador docente, em decorrência da amplitude e complexidade das suas atividades, necessita dispor de contexto de trabalho que seja ajustado às suas demandas no que se referem à infraestrutura, relações humanas e valorização socioprofissional.

Contudo, sabe-se que nos últimos anos as instituições públicas, em especial as escolas, vêm passando por um processo de sucateamento em suas estruturas, existindo numerosos casos de professores que não dispõem de condições mínimas de trabalho e ainda assim são cobrados para manter sua produtividade em constante ascensão, e ainda, dar conta de responsabilidades, outrora de cunho exclusivamente familiar.

Diante dessa realidade, incoerente quanto ao que oferta e naquilo que cobra, muitos professores desenvolvem aos poucos um processo de desmotivação e desesperança para com a profissão, situação de intenso sofrimento e prejuízo para sua saúde mental, tendo em vista que todos esses acontecimentos são fomentados pela elaboração de sentimentos como incapacidade, inutilidade e desvalorização.

Tal situação se complica ainda mais, quando o assunto é o trabalhador docente lotado em sala de recurso multifuncional, onde muitos são colocados em salas adaptadas ou não para essa função, não dispondo do material básico e essencial para a execução das suas atividades e muito menos de uma rede de apoio para onde possam encaminhar suas demandas psicossociais que perpassam suas obrigações e capacidade profissionais.

Além disso, quase sempre esses profissionais não advêm de um processo de formação intensivo e voltado de forma específica para o atendimento educacional especializado, sendo que muitos passam a ter mais contato com a temática somente depois que adentram ao serviço.

Traesel e Merlo (2011) realizando pesquisa com professores e tomando como base a psicodinâmica do trabalho concluíram que o contexto de trabalho do professor é fonte de acentuado sofrimento, em decorrência principalmente, da não constituição de um espaço de transformação a partir das estratégias de trabalho, precarização das relações de trabalho e a existência de limitações no que diz respeito à mobilização dos processos subjetivos, situação que inviabiliza a transformação do sofrimento em prazer.

Situação semelhante foi identificada por Mariano e Muniz (2006) em um estudo com objetivo de analisar a relação saúde mental e o trabalho dos professores. Na oportunidade, os autores constataram que o trabalhador docente ao se deparar com um contexto de trabalho desfavorável ao exercício das suas atividades, este vivencia sobre diversas formas um sofrimento psíquico, criando em muitos casos, estratégias de enfrentamento com o intento de favorecer o surgimento de prazer e saúde no espaço de trabalho.

O professor da atualidade, em virtude da vigente situação do sistema educacional

do país, dispõe de um contexto de trabalho nada favorável à sua saúde mental. Por conta disso, precisa diariamente construir estratégias psíquicas de enfrentamento ao estresse e ao desgaste emocional, por vez, ocasionados por uma estrutura de trabalho pautada na sobrecarga de atividades, sendo que, todo esse processo, quando não superado via estratégias de enfrentamento, poderá ser transformado em sofrimento.

Contudo, outro fator extremamente importante no processo de geração de prazer e sofrimento no trabalho são as relações socioafetivas construídas dentro das organizações, quase sempre pautadas em princípios éticos e na cultura organizacional.

Neste contexto, vivencia-se sofrimento, quando o docente se percebe diante de um diálogo onde quase sempre não tem vez e voz, ou simplesmente é escutado, mas não vê suas sugestões serem implementadas, por meio de mudanças organizacionais do seu local de trabalho. Além disso, o trabalhador também poderá desencadear sofrimento, quando se sente diante de um gestor sem habilidades para lidar com situações adversas (MARTINS et al, 2006).

Da Silva (2011) investigando atividade geradora de sofrimento em professores da rede pública de São Paulo constatou que a falta de condições adequadas para execução das atividades, aliada a situações de alienação estavam causando adoecimentos atrelados, principalmente, a questões emocionais, estresse e depressão. Além disso, percebeu-se que o professor, ao se deparar com esse cenário e com a impossibilidade de executar suas atividades com alegria e satisfação, começa a alimentar o desejo de abandonar a profissão e sofre demasiadamente com essa possibilidade.

O trabalhador docente tem plena consciência da fragilidade das instituições educacionais no que se refere às condições de trabalho e infraestrutura, no entanto, deseja, ao adentrar a escola, ter a oportunidade de se posicionar com o objetivo de propor mudanças e adequações, extremamente importantes para o sucesso da sua atuação. Assim sendo, quando vivencia esses acontecimentos, ou seja, quando consegue dialogar com a instituição, sente-se prestigiado e valorizado em seu saber e isso o motiva e lhe gera prazer.

Por outro lado, ao se deparar com uma instituição extremamente inflexível em suas prerrogativas e determinações, e ainda assim, carente de condições adequadas de trabalho, poderá sentir-se oprimido, desvalorizado em seus conhecimentos e inicia um processo de desmotivação que poderá sucumbir em um desejo de abandono do trabalho e na sensação de incapacidade e inutilidade, havendo, com isso, percepções e sentimentos típicos de quem está sob intenso sofrimento psíquico.

4 DA PESQUISA E SEU CONTEXTO

A presente pesquisa apresenta numero de protocolo 58237015.0.0000.5519, tendo sido submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins – UFT via plataforma Brasil e na oportunidade recebido aprovação. Trata-se de um estudo realizado no Município de Colinas do Tocantins, Estado do Tocantins, que fica localizado, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, na Mesorregião ocidental do Tocantins, tendo uma população estimada de 34.416 (IBGE, 2016), sendo considerada a quinta região administrativa do Estado do Tocantins.

Segundo as informações concedidas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no ano de 2016, o município tinha um total de 4.491 alunos matriculados no ensino regular, e distribuídos pelas diversas instituições escolares municipais ligadas à educação infantil, ou seja, nas creches e pré-escolas, bem como no ensino fundamental, anos iniciais e finais.

O município contava, na época da pesquisa, com oito salas de recursos multifuncionais, sendo que destas apenas sete estavam em pleno funcionamento, tendo em vista que a oitava estava localizada em uma creche em processo de conclusão da obra.

Todas as salas de recursos estavam localizadas na zona urbana e dispersas de forma planejada pelas diversas regiões da cidade, sendo que juntas atendiam uma média populacional de vinte e cinco alunos, distribuídos pelos turnos matutino e vespertino, público que entra no somatório total de alunos matriculados do ensino regular, pois todos advêm das creches, pré-escolas e das escolas ligadas ao ensino fundamental.

Ressalta-se que na época em que o projeto foi aprovado no comitê de ética o município contava, conforme informação da Secretaria Municipal de Educação, com nove professores trabalhando em sala de recursos multifuncionais. Contudo, no período de execução do mesmo só havia oito professores em atividade, sendo que um deles se encontrava em tratamento de saúde na cidade de Goiânia, não sendo possível aplicar ao mesmo a entrevista semiestruturada.

Ainda segundo informações da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no ano de 2016, segundo semestre, o município tinha um total de trezentos e dezessete professores, sendo duzentos e sessenta e cinco efetivos e cinquenta e dois contratados. Ressalta-se que dos professores efetivos vinte e três estavam de licença para interesse particular ou cedido a outros órgãos públicos e cinquenta e três estavam afastados da sala

de aula por força de laudo médico, estando quatro deles recebendo auxílio doença e os demais alocados para outras funções, como cargos de direção e coordenação.

4.1 Objetivo geral da pesquisa

Identificar as principais vivências de prazer e sofrimento dos professores que trabalham em salas de recursos multifuncionais

4.2 Objetivos específicos da pesquisa

Conhecer as principais vivências de prazer e sofrimento dos professores que trabalham em salas de recursos multifuncionais;

Analisar os principais fatores responsáveis pela geração de prazer e sofrimento na dinâmica de trabalho do professor;

Compreender como as demandas de trabalho podem gerar prazer e/ou sofrimento psíquico no Professor que trabalha em salas de recursos multifuncionais.

5 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, que se caracteriza pelo enfoque de coleta de dados para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação.

Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa se caracteriza por estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real, preocupando-se em representar, de forma coerente, suas opiniões e perspectivas. Além disto, trata-se de uma metodologia de estudo que prima por um olhar atencioso às condições em que as pessoas vivem, contribuindo assim para revelações de conceitos existentes ou emergentes que possam de alguma forma ajudar a explicar o comportamento humano.

Participaram desta pesquisa sete professores lotados em salas de recursos multifuncionais - SRMF do município de Colinas do Tocantins, Estado do Tocantins, estando eles dispersos distintamente pelas sete salas de recursos que o município mantinha em pleno funcionamento. Na oportunidade, aplicou-se uma entrevista semiestruturada, conforme apêndice I, sendo que cada entrevista durou em média trinta minutos, totalizando assim três horas e trinta minutos de entrevistas que transcritas e devidamente formatadas totalizaram trinta e sete páginas de conteúdo, posteriormente analisado.

Define-se como entrevista semiestruturada, conforme Manzini (1990, 1991), instrumento focalizado em determinado assunto, sobre o qual o pesquisador deverá elaborar um roteiro de perguntas principais, que poderão ser complementadas com outras questões pertinentes às circunstâncias momentâneas da entrevista, permitindo assim, o surgimento de informações de forma mais livre e não necessariamente condicionadas a uma padronização de alternativas.

A entrevista semiestruturada foi elaborada com dois enfoques, sendo que o primeiro teve por objetivo averiguar os dados pessoais e de trabalho do docente, como nível de escolaridade, estado civil, tempo de docência, contrato de trabalho, carga horária semanal, bem como sobre a ocorrência de afastamentos por problemas de saúde. Por outro lado, sua segunda parte, concentrou-se no objetivo geral e tema central desta pesquisa, levando o sujeito pesquisado a exteriorizar de forma livre, sua percepção sobre os significados e as vivências, no que se refere aos temas prazer e sofrimento no trabalho.

Ressalta-se que todas as entrevistas foram efetuadas entre os meses de novembro e dezembro de 2016, sendo que as mesmas foram previamente marcadas e realizadas em

salas e espaços reservados da instituição onde os professores trabalham e, em alguns casos, nas residências e escritórios dos próprios docentes.

Objetivando conhecer o contexto da pesquisa e sua estrutura organizacional e institucional, bem como as políticas educacionais direcionadas às pessoas com necessidades especiais, realizou-se inicialmente visitas institucionais à Secretaria Municipal de Educação – SEMED e ao Centro Municipal de Atendimento Especializado - CEMAE, órgão responsável pela coordenação e organização da política educacional para pessoas com necessidades especiais no município da pesquisa, estando o mesmo vinculado à educação do Município.

Findado o processo de entrevistas e aquisição de documentos oficiais junto ao órgão responsável pela educação municipal e suas autarquias, realizou-se o processo de transcrição das mesmas, que juntas totalizaram trinta e sete páginas. Na oportunidade, optou-se por escutar mais de uma vez os áudios, evitando assim, que informações importantes passassem despercebidas.

5.1 Da investigação do material pesquisado

Para investigação do material pesquisado, especificamente a entrevista semiestruturada, utilizou-se a chamada análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, 2011), pode ser definida como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a diversos contextos de pesquisa, configurando-se, ainda na sua visão, como formas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Bardin (1979) apud Cappelle et al (2011) descreve que análise de conteúdo é um modelo de pesquisa que abarca os processos de explicitação, sistematização a expressão dos conteúdos exteriorizados via mensagens, tendo por finalidade construir inferências justificáveis a respeito das mesmas. Para tanto, ainda segundo a autora citada, deve-se levar em consideração a origem e as pretensões do emissor das mensagens, bem como o contexto de ocorrências das mesmas, ou seja, trata-se de um instrumento de análise das comunicações pautado em procedimentos sistemáticos que permitam a extração de conhecimentos, tomando como base o processo de produção e recepção das mensagens analisadas.

Neste contexto, todo material coletado foi submetido à análise de conteúdo por

etapas, descritas por Moraes (1999), como preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação.

Assim sendo, a chamada preparação do material foi a etapa em que todo material coletado passou pelo crivo da leitura do pesquisador, decidindo-se por analisar apenas os conteúdos advindos das entrevistas, tendo em vista que estas deram conta de responder adequadamente a todos os objetivos elencados para a pesquisa.

O passo seguinte foi a realização do processo de unitarização dos materiais com o objetivo de definir a chamada unidade de registro, que segundo Moraes (1999) poderá ser definida também como unidades de análise ou unidade de significados, podendo ser constituídas de palavras, frases, temas ou até mesmo um documento na sua forma íntegra.

Nesta fase, todo material selecionado, ou seja, conteúdos advindos das entrevistas foram submetidos a uma cuidadosa releitura a fim de se definir os elementos a ser classificados. Na oportunidade, todas as conversações dos entrevistados foram subdivididas em parágrafos que de alguma forma trouxessem algum conteúdo significativo e coerente com a pergunta realizada e o foco da pesquisa.

Na dinâmica de definição das unidades de registro levou-se em consideração o problema estudado e principalmente os objetivos da pesquisa, sendo que algumas delas foram constituídas unicamente por palavras e a maioria absoluta composta por frases. Entretanto, independentemente do formato de composição, primou-se por manter em todas elas, ainda que lidas isoladamente, um significado completo e uma resposta condizente com o tema definido para a pesquisa.

Definidas as unidades de registros, o próximo passo foi à construção da chamada unidade de contexto, que resumidamente pode ser entendida como um conjunto de elementos responsáveis pela compreensão exata dos significados existentes nas unidades de registro, devendo acomodar ou não diversas unidades de registro e traduzir um sentido mais amplo do objeto pesquisado sem abrir mão da consonância com os objetivos da pesquisa.

Por fim, implementou-se a chamada categorização dos conteúdos analisados, que se constituiu em um procedimento de redução de dados através da compilação de conteúdo com base nos significados e semelhança entre os mesmos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta pesquisa, buscou-se explorar a dinâmica de trabalho do professor lotado em sala de recurso multifuncional – SRMF, atentando-se para as questões de prazer e sofrimento vinculadas ao seu trabalho, a partir dos seus processos perceptivos, relações sociais e contexto social vigente.

6.1 Identificação dos participantes

A tabela 01, logo abaixo, descreve os dados de identificação das participantes desta pesquisa, sendo utilizada a letra E seguida de um número para identificar cada uma delas. Além disso, a tabela traz informações sobre idade, gênero e nível de escolaridade.

Tabela 1- Dados de Identificação

Participante	Idade	Gênero	Escolaridade/ Área	Pós-Graduação/Área
E01	53	Feminino	Superior Normal Superior	Sim Língua Brasileira de Sinais, Educação Especial Inclusiva Neuropsicopedagogia
E02	49	Feminino	Superior Pedagogia	Sim Psicopedagogia Institucional e Gestão Escolar
E03	54	Feminino	Superior Pedagogia	Não
E04	32	Feminino	Superior Normal Superior	Sim Educação Inclusiva; Libras e Interpretação e Docência de Libras
E05	59	Feminino	Superior Normal Superior	Sim Psicopedagogia Escolar e Educação Infantil Inclusiva
E06	47	Feminino	Superior Pedagogia Filosofia	Sim Gestão Educacional
E07	42	Feminino	Superior Normal Superior	Sim Educação Infantil e Inclusão nas Séries iniciais

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com base nas entrevistas aplicadas aos professores nos meses de novembro e dezembro de 2016, na cidade de Colinas Tocantins.

Conforme dados da tabela 01, percebe-se que toda a equipe entrevistada é do gênero feminino, cuja idade varia entre trinta e sessenta anos. Todas as profissionais, com exceção de uma das entrevistadas, possuem formação em curso superior voltados para a área da educação e compatível com a função de professora de sala de recurso multifuncional. Além disso, todas as entrevistadas informaram ter alguma especialização, inclusive no campo votado para educação especial.

A tabela 02, logo abaixo, apresenta informações sobre o tempo de atuação na área da docência, bem como a experiência de campo de cada uma delas como professora de sala de recurso multifuncional, carga horária semana e afastamentos do trabalho no ano de 2016.

Tabela 2- Dados Relacionados ao Trabalho

Participante	T empo total de Docência	Tempo total atuando em sala de Recurso	Carga Horária Semanal	Afastamen to em 2016 por questões de saúde
E01	13 anos	04 anos	40 horas	Não
E02	22 anos	05 meses	40 horas	Sim
E03	19 anos	02 anos	40 horas	Não
E04	07 anos	04 anos	40 horas	Sim
E05	25 anos	09 anos	40 horas	Não
E06	25 anos	06 anos	40 horas	Não
E07	22 anos	05 anos	40 horas	Sim

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com base nas entrevistas aplicadas aos professores nos meses de novembro e dezembro de 2016, na cidade de Colinas Tocantins.

No que se refere aos dados relacionados ao trabalho, tabela 02, percebe-se, com exceção de uma das entrevistadas, que todas têm acima de dez anos no campo da docência, estando lecionando durante esse período no ensino regular e/ou sala de recurso multifuncional.

Quanto ao tempo de experiência como docente lotado em sala de recurso multifuncional, percebe-se que apenas uma das entrevistadas tem menos de um ano, sendo que as demais têm entre dois e nove anos de experiência nesse campo.

Quanto ao afastamento por problemas de saúde, apenas três professoras informaram terem se afastado no último ano por questões de saúde, sendo que destas, apenas uma teve demanda relacionado ao estresse no trabalho.

Cem por cento (100%) das entrevistadas declaram ser professoras efetivas do município, tendo, a mais antiga, tomado posse ainda no ano de 1992 e a mais recente no ano de 2012, sendo que, quatro delas disseram ser casadas, duas solteiras e uma divorciada.

O quadro 01, logo abaixo, refere-se aos resultados qualitativos alcançados com a análise de conteúdo do material selecionado. Foram identificadas setenta e duas unidades de registro via processo de unitarização, dez unidades de contexto e após estas, quatro categorias finais.

Quadro 1- Apresentação das Unidades de Registro

UNIDADES DE REGISTRO
1 - Trabalhar na educação especial
2 - Fazer com satisfação o trabalho, tendo um bom desempenho.
3 - Ter meus objetivos alcançados no trabalho
4 - Sensação de dever cumprido no trabalho
5 - Trabalhar com criança especial
6 - Trabalhar na sala de recurso
7 - É enfrentar os desafios do trabalho
8 - Confeccionar materiais para tá trabalhando com o aluno
9 - Criar jogos
10 - Quando o pai chega e elogia
11 - Ter a confiança das famílias
12 - Identificar que o problema de aprendizagem do aluno tem relação com sua família e fazer alguma coisa por isso.
13 - Ser chamado para dar palestras das experiências na sala recurso
14 - Ver a satisfação das famílias
15 - Levar os pais a acreditarem e confiarem no potencial de seus filhos
16 - Ter o reconhecimento do trabalho executado pelos professores do ensino

regular
17 - Ter o respeito dos demais professores e funcionários
18 - A progressão do aluno
19 - Contribuir para o avanço na aprendizagem de uma criança desacreditada
20 - Poder assistir essa criança de forma total e especial
21 - Receber bem o aluno e ele vir para a sala
22 - Prazer em atender e dar o melhor de mim para os alunos
23 - Ter a confiança do aluno
24 - Sentir que o aluno tem prazer em executar as atividades propostas
25 - Ver a alegria e satisfação que eles têm em participar das aulas
26 - Construir junto com a criança
27 - Atender a criança de forma incondicional
28 - Ver que o aluno aprende com a explicação
29 - Ver o aluno superar suas dificuldades, por mais complexas e limitantes que forem.
30 - Ter o respeito do trabalho por parte das gestoras
31 - Valorização do trabalho por parte da direção da escola
32 - Reconhecimento por parte de algumas das autoridades que comandam a educação hoje
33 - Ter a confiança da direção da escola
34 - Receber os devidos acompanhamentos e orientações no trabalho
35 - Ver que alguns gestores se preocupam com a educação especial
36 - Desvalorização do trabalho docente na educação especial
37 - Falta de material didático
38 - Falta de formações
39- Falta de investimentos nas salas de recursos
40 - Desvalorização profissional dos professores de sala de recursos
41 - Ser vista como um trabalho de faz de conta
42 - Desvalorização financeira dos professores de sala de recurso.
43 - Falta de envolvimento com a causa por parte das famílias
44 - A Incompreensão da importância da sala de recurso por parte dos pais
45 - Falta de reconhecimento social do trabalho executado

46 - Ver a sala de recurso ser confundida com sala de reforço
47 - A desvalorização do trabalho por parte dos pais e da comunidade
48 - Falta de acompanhamento dos pais para com os filhos na escola
49 - Ver que a família é o maior problema da criança e não ter como fazer algo
50 - Quando o aluno falta e a família não dar explicação
51 - A questão do preconceito
52 - Ver a família querendo ajudar o filho e não dispor de capacidades intelectuais.
52 - Ver que os professores do ensino regular não conseguem perceber o avanço mínimo da criança.
53 - Incompreensão por parte dos professores do ensino regular para com o trabalho implementado na sala de recurso
54 - Retaliações dos professores do ensino regular para com os da sala de recurso
55 - Sentir-se incapaz diante da demanda do aluno
56 - Quando o aluno falta
57 - As deficiências e limitações do aluno
58 - Ver que o aluno não tá progredindo.
59 - Ver que o aluno não tá motivado
60 - Ver que o aluno não se percebe com capacidade
61 - Falta de respeito
62 - Ver as carências afetivas do aluno
63 - Ver que o aluno não é bem cuidado pela família
64 - Ver a tristeza diária do aluno
65 - Falta de reconhecimento profissional
66 - Falta de valorização da educação especial por parte dos gestores
67 - Falta de apoio e propagação da educação especial por parte dos gestores
68 - Falta de respeito com o trabalho por parte dos gestores
69 - Desvalorização profissional e financeira dos professores da sala de recurso.
70 - Negligencia ao quesito qualificação na hora de alocar um professor em sala de recurso.
71 - Falta de conhecimento do que a educação especial por parte dos gestores.
72 - Falta de incentivo a qualificação

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com base nas entrevistas aplicadas aos professores nos meses de novembro e dezembro de 2016, na cidade de Colinas Tocantins.

O quadro 02, logo abaixo, lista as unidades registros, que objetivamente podem ser definidas como prática que objetiva ampliar os aspectos significativos do conteúdo investigado e já retratado pelas unidades de registros.

Quadro 2- Apresentação das Unidades de Contexto

UNIDADES DE CONTEXTO
1 - Vivências de prazer relacionadas ao trabalho em si
2 - Vivências de prazer na relação com a família e comunidade
3 - Vivências de prazer nas relações e processo de aprendizagem do aluno
4 - Vivências de prazer na relação com os gestores.
5 - Vivências de sofrimento relacionadas ao trabalho em si
6 - Vivências de sofrimento na relação com a família e a comunidade
7 - Vivências de sofrimento nas relações e ambiente de trabalho
8 - Vivências de sofrimento no processo de aprendizagem dos alunos
9 - Vivências de sofrimento na relação com o aluno
10 - Vivências de sofrimento na relação com os gestores

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com base nas entrevistas aplicadas aos professores nos meses de novembro e dezembro de 2016, na cidade de Colinas Tocantins.

A primeira unidade de contexto identificada foi a de vivências de prazer relacionadas ao trabalho em si, sendo constituída por todas as unidades de registro que trouxeram em sua essência conteúdos significativos e correlacionados aos acontecimentos diários vinculados ao trabalho.

Seguidamente, definiu-se a segunda unidade de contexto, por vez, denominada de vivências de prazer na relação com a família e a comunidade, sendo que nela foram aglutinadas todas as frases e expressões que apontavam o prazer do docente frente à avaliação perceptiva advinda das famílias e da comunidade em geral para com o seu trabalho.

A terceira unidade de contexto foi definida levando em consideração as falas dos professores entrevistados que, de alguma forma, denotavam ser prazerosa a relação com os discentes no sentido de promover a estes uma progressão em seus processos cognitivos, sendo a mesma denominada de vivências de prazer nas relações e processo de aprendizagem do aluno.

A quarta unidade de contexto se volta para as relações de trabalho em seus diversos níveis hierárquicos, focando unicamente as informações e discursos elucidativos de que nestes processos interativos existem acontecimentos que de alguma forma geram contentamento ao professor, sendo a mesma denominada de vivências de prazer na relação com os gestores.

Ressalta-se, conforme as informações acima citadas, que as quatro primeiras unidades de contexto tiveram como objetivo principal mapear, a partir dos entrevistados e via processo de unitarização, as vivências e experiências consideradas como prazerosas pelos docentes, sendo as mesmas aglutinadas a partir da unificação de informações coletadas em todas as questões da entrevista do apêndice I, segunda parte.

Por outro lado, as demais unidades de contextos listadas, ou seja, da quinta até a décima, foram construídas, paralelamente, as quatro primeiras, tendo como o objetivo principal referenciar e catalogar, a partir de uma análise contextual, todas as vivências e experiências denunciadoras, via fala do entrevistado, como um acontecimento gerador de sofrimento.

Desta forma, a quinta unidade de contexto recebeu o nome de Vivências de sofrimento relacionado ao trabalho em si, visto que a mesma foi construída com o objetivo de agregar todas as informações extraídas das entrevistas que de alguma forma pudessem ser interpretadas como geradoras de sofrimento dentro do contexto do trabalho em si.

Dando continuidade ao processo de construção de unidades de contextos, criou-se a sexta categoria com o objetivo de aglomerar todas as unidades de registros que em seus significados trouxessem conteúdos vinculados à questão de sofrimento advindo do contexto familiar e social, sendo a mesma intitulada de vivências de sofrimento na relação com a família e a comunidade.

Seguidamente, construiu-se a sétima unidade de contexto que em sua essência particularizou todas as unidades de registro atreladas às experiências de sofrimento nas relações e ambientes de trabalho, recebendo a mesma a nomenclatura de vivências de sofrimento nas relações e ambientes de trabalho.

Com o objetivo de mapear via discurso dos entrevistados todas as vivências e experiências sofríveis ao docente e relacionadas ao processamento do conhecimento pelos alunos, elaborou-se a oitava unidade de contexto, denominada de vivências de sofrimento no processo de aprendizagem dos alunos.

A nona e penúltima unidade de contexto objetivou apenas retratar todas as

experiências e vivências consideradas como geradoras de sofrimento pelos entrevistados e advindas do contexto dos relacionamentos entre professores e discentes, tendo a mesma recebido o nome de vivências de sofrimento na relação com o aluno.

Por fim, construiu-se a décima e última unidade de contexto com a finalidade de retratar as experiências geradoras de sofrimento ao docente advindas das relações com seus superiores, tendo a mesma recebido o nome de vivências de sofrimento na relação com os gestores.

Findado o processo de construção das unidades de contexto, iniciou-se a elaboração das chamadas categorias finais, considerado como um método de compilar dados levando em consideração as partes comuns entre eles, sendo construídas, conforme quadro 03, logo abaixo, quatro categorias que de alguma forma aglutinaram conteúdos relacionados às vivências de prazer e sofrimento.

Quadro 3- Apresentação das categorias Finais

CATEGORIAS FINAIS
1 - Sentimento de prazer gerado a partir da percepção institucional, familiar e social.
2 – Sentimentos de prazer gerado a partir do trabalho executado e seus impactos positivos no público alvo
3 - Sentimentos de sofrimento gerado a partir da percepção institucional, social e familiar.
4 – Sentimento de sofrimento gerado a partir do trabalho executado e na relação com o público alvo.

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com base nas entrevistas aplicadas aos professores nos meses de novembro e dezembro de 2016, na cidade de Colinas Tocantins.

A primeira categoria final foi intitulada de vivência de prazer gerado a partir da percepção institucional, familiar e social, sendo que na mesma foram aglutinadas todas as unidades de registros e de contexto que em sua essência trouxeram conteúdos de cunho significativo vinculado aos processos perceptivos internos e externos sobre o trabalho do docente em sala de recurso multifuncional.

Quanto à segunda categoria final, esta foi nomeada de vivências de prazer gerado a partir do trabalho e seus impactos positivos no público alvo. Desse modo, esta categoria objetivou unificar as unidades de registro e de contexto que exteriorizaram informações

interpretadas como significativas e atreladas à execução do trabalho e sua repercussão positiva para com o aluno.

A terceira e penúltima categoria que se assemelha a primeira na sua nomenclatura, mas ao contrário das duas primeiras já descritas, objetivou apenas abarcar o contexto de experiências de sofrimento e relacionadas à percepção interna e externa sobre o trabalho implementado pelo docente em sala de recurso multifuncional, recebendo a mesma o nome de vivências de sofrimento gerado a partir da percepção institucional, social e familiar.

A quarta e última categoria teve por objetivo agregar os conteúdos significativos advindos das entrevistas e categorizados via unidades de registro e contexto atrelados às experiências de sofrimento relacionadas ao trabalho executado e seu público alvo, sendo a mesma denominada de vivências de sofrimento gerado a partir do trabalho executado e na relação com seu público alvo.

Quadro 4- Apresentação das Unidades de Registros e Unidades de Contexto

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
Trabalhar na educação especial	1 - Vivências de prazer relacionadas ao trabalho em si
Fazer com satisfação o trabalho, tendo um bom desempenho.	
Ter meus objetivos alcançados no trabalho	
Sensação de dever cumprido no trabalho	
Trabalhar com criança especial	
Trabalhar na sala de recurso	
É enfrentar os desafios do trabalho	
Confeccionar materiais para tá trabalhando com o aluno	
Criar jogos	
Quando o pai chega e elogia	2 - Vivências de prazer na relação com a família e comunidade
Ter a confiança das famílias	
Identificar que o problema de aprendizagem do aluno tem relação com sua família e fazer alguma coisa em por isso.	

Ser chamado para dar palestras das experiências na sala recurso	
Ver a satisfação das famílias	
Levar os pais a acreditarem e confiarem no potencial de seus filhos	
Ter o reconhecimento do trabalho executado pelos professores do ensino regular	
Ter o respeito dos demais professores e funcionários	
A progressão do aluno	3 - Vivências de prazer nas relações e processo de aprendizagem do aluno
Contribuir para o avanço na aprendizagem de uma criança desacreditada	
Poder assistir essa criança de forma total e especial	
Receber bem o aluno e ele vir para a sala	
Prazer em atender e dar o melhor de mim para os alunos	
Ter a confiança do aluno	
Sentir que o aluno tem prazer em executar as atividades propostas	
Ver a alegria e satisfação que ele tem em participar das aulas	
Construir junto com a criança	
Atender a criança de forma incondicional	
Ver que o aluno aprende com a explicação	
Ver o aluno superar suas dificuldades, por mais complexas e limitantes que forem.	
Ter o respeito do trabalho por parte das gestoras	
Valorização do trabalho por parte da direção da escola	
Reconhecimento por parte de algumas das autoridades que comandam a educação hoje	

Ter a confiança da direção da escola	5 - Vivências de sofrimento relacionadas ao trabalho em si
Receber os devidos acompanhamentos e orientações no trabalho	
Ver que alguns gestores se preocupam com a educação especial	
Desvalorização do trabalho docente na educação especial	
Falta de material didático	
Falta de formações	
Falta de investimentos nas salas de recursos	
Desvalorização profissional dos professores de sala de recursos	
Ser vista como um trabalho de faz de conta	
Desvalorização financeira dos professores de sala de recurso.	
Falta de envolvimento com a causa por parte das famílias	6 - Vivências de sofrimento na relação com a família e comunidade.
A Incompreensão da importância da sala de recurso por parte dos pais	
Falta de reconhecimento social do trabalho executado	
Ver a sala de recurso ser confundida com sala de reforço	
A desvalorização do trabalho por parte dos pais e da comunidade	
Falta de acompanhamento dos pais para com os filhos na escola	
Ver que a família é o maior problema da criança e não ter como fazer algo	
Quando o aluno falta e a família não dar explicação	
A questão do preconceito	

Ver a família querendo ajudar o filho e não dispor de capacidades intelectuais.	
Ver que os professores do ensino regular não conseguem perceber o avanço mínimo da criança.	7 - Vivências de sofrimento nas relações e ambientes de trabalho
Incompreensão por parte dos professores do ensino regular para com o trabalho implementado na sala de recurso	
Retaliações dos professores do ensino regular para com os da sala de recurso	
Sentir-se incapaz diante da demanda do aluno	
Quando o aluno falta	8 - Vivências de sofrimento no processo de aprendizagem dos alunos.
As deficiências e limitações do aluno	
Ver que o aluno não tá progredindo.	
Ver que o aluno não tá motivado	
Ver que o aluno não se percebe com capacidade	
Falta de respeito	9 - Vivências de sofrimento na relação com o aluno
Ver as carências afetivas do aluno	
Ver que o aluno não bem cuidado pela família	
Ver a tristeza diária do aluno	
Falta de reconhecimento profissional	10 - Vivências de sofrimento na relação com os gestores
Falta de valorização da educação especial por parte dos gestores	
Falta de apoio e propagação da educação especial por parte dos gestores	
Falta de respeito com o trabalho por parte dos gestores	
Desvalorização profissional e financeira dos professores da sala de recurso.	
Negligencia ao quesito qualificação na hora de alocar um professor em sala de recurso.	

Falta de conhecimento do que a educação especial por parte dos gestores.	
Falta de incentivo a qualificação	

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com base nas entrevistas aplicadas aos professores nos meses de novembro e dezembro de 2016, na cidade de Colinas Tocantins.

Quadro 5- Apresentação das Unidades de Contexto e Categorias Finais

UNIDADES DE CONTEXTO	CATEGORIAS FINAIS
Vivências de prazer na relação com a família e comunidade	
Vivências de prazer na relação com os gestores	1 - Sentimento de prazer gerado a partir da percepção institucional, familiar e social.
Vivência de prazer relacionado ao trabalho em si	
Vivências de prazer nas relações e processo de aprendizagem do aluno	2 – Sentimentos de prazer gerado a partir do trabalho executado e seus impactos positivos no público alvo
Vivências de sofrimento na relação com a família e comunidade	
Vivências de sofrimento nas relações e ambientes de trabalho;	3 - Sentimentos de sofrimento gerado a partir da percepção institucional, social e familiar.
Vivências de sofrimento na relação com os gestores	
Vivências de sofrimento relacionadas ao trabalho em si	4 – Sentimento de sofrimento gerado a partir do trabalho executado e na relação com seu público alvo.
Vivências de sofrimento no processo de aprendizagem dos alunos.	
Vivências de sofrimento na relação com o aluno	

Fonte: Elaborada pelo próprio autor com base nas entrevistas aplicadas aos professores nos meses de novembro e dezembro de 2016, na cidade de Colinas Tocantins.

6.2 Sentimentos de prazer gerado a partir da percepção institucional, familiar e social sobre o trabalho executado.

Tomando como base a psicodinâmica do trabalho e discutindo o trabalho como fonte de prazer e sofrimento, Martins et al (2006) descreve que o *prazer* pode ser definido da seguinte forma:

[...] O prazer é definido a partir de dois fatores: valorização e reconhecimento no trabalho. A valorização é o sentimento de que o trabalho tem sentido e valor em si mesmo, é importante e significativo para a organização e a sociedade. O sentimento de reconhecimento significa ser aceito e admirado no trabalho e ter liberdade para expressar sua individualidade (MARTINS et al. 2006, p.4).

Isto, porque a percepção interna e externa sobre o trabalho executado pelo docente em sala de aula pode ocasionar, a depender da forma como está sendo combatida, internalizada e ressignificada, experiências geradoras de sofrimento e/ou prazer.

Vale lembrar que o prazer para com o trabalho é na verdade uma consequência dos intensos investimentos psíquicos do trabalhador via mobilização subjetiva frente às prescrições de trabalho pelos normativos organizacionais, que têm por objetivo transformar o sofrimento, que é inerente ao trabalho, em experiências prazerosas.

Contudo, todos os esforços empenhados fisicamente e psiquicamente para com o trabalho pelo professor podem ser considerados válidos, quando este tem uma devolutiva positiva por parte da comunidade externa e interna ao seu local de trabalho, por vez, exteriorizada através de um discurso de valorização e reconhecimento para com os resultados alcançados.

Assim sendo, com o objetivo de receber uma devolutiva positiva por parte da comunidade e demais expectadores do seu trabalho, fenômeno decorrente da necessidade de que reconhecimento e valorização do trabalho executado por parte do sujeito, o docente constrói uma estratégia de trabalho pautada em preceitos éticos, mas constantemente atenta aos modos de avaliações internos e externos, investindo esforços psíquicos para driblar as adversidades do contexto de trabalho para que assim possa obter bons resultados e com isso consiga evitar comentários e/ou reclamações causadores de desgastes emocionais e psicológicos.

No que se refere aos sentimentos de prazer gerados a partir da *percepção institucional* sobre o trabalho executado, a maioria dos entrevistados apontaram que este

sentimento advém do reconhecimento do seu trabalho via elogios exteriorizados pelos colegas de profissão durante as reuniões, bem como pelas chefias imediatas. Tal constatação pode ser vislumbrada nas falas abaixo:

É muito bom também nas reuniões quando são citadas, Conselho de Classe, ah! O aluno tal, ele tava assim, tava assado na sala regular, depois que foi pra sala de recurso teve um avanço grande, melhorou, hoje a criança é outra. Isso é muito bom! Isso é gratificante! A gente saber que a criança cresceu. (Entrevistada 01)

[...]A coisa que me deixa mais feliz da vida é quando tem assim, por exemplo, conselho de classe, aí junta todos os professores. Aí eu escuto de um, de um e outro, de três, quatro professores de onze salas de aula aqui, falar do trabalho, né? Do que está acontecendo dentro da sala de recurso e como eles estão vendo que está melhorando [...](Entrevistado 03).

[...]Prazer para mim é quando o professor do ensino regular percebe o evolução do aluno a partir das pequenas evoluções da criança e também porque avalia ele pelo método da progressão e não pela comparação (Entrevistado 05).

Segundo Martins e Honório (2014) as vivências de prazer e sofrimento no trabalho se inscrevem na relação subjetiva do trabalhador com a sua atividade profissional, sendo que toda dinâmica de socialização é guiada pelos princípios e valores da organização e ocorre através de processos intersubjetivos.

Assim sendo, presume-se que o trabalhador vivenciará experiências de prazer quando conseguir, através dos seus esforços físicos e investimentos psíquicos obterem bons resultados no que se refere à evolução na aprendizagem do aluno, percebendo também, que a comunidade onde executa seu trabalho reconhece seus esforços e os bons resultados até então alcançados.

Para tanto, realiza todo um processo de mobilização subjetiva, neste caso uma estratégia de defesa, com o intento de obter, em decorrência da flexibilidade da organização e seus comandantes, formas adequadas de trabalhos que sejam pautadas também, em seus interesses e processos subjetivos.

Neste contexto, o professor espera da comunidade onde implementa sua atividade uma valorização e reconhecimento não somente pelos resultados até alcançados, mas também por todos seus esforços físicos e investimentos psíquicos. Até mesmo aqueles que não tiveram um resultado positivo no que se refere à melhoria dos processos de aprendizagem do seu aluno.

Vale lembrar, conforme pontuou Mendes (2007), que a percepção de prazer e do

sofrimento no trabalho origina-se através do processo de interpretação subjetivo do sujeito, ou seja, pela forma de atribuição de sentido, edificado levando em consideração a relação do trabalhador com seu contexto de trabalho, que é expresso no seu modo de pensar, sentir e agir. Neste sentido, ainda segundo a autora citada, a subjetivação tem um papel de mediação entre o mundo real e o mundo interno do sujeito, sendo a partir desse processo de subjetivação, considerado como dinâmica de interpretação dos significados da real organização do trabalho que o mesmo constrói sua realidade social.

A organização do trabalho é um instrumento que contribui muito no processo de desencadeamento do prazer e sofrimento do trabalhador. No entanto, quando esta apresenta um arranjo isento de exigências rígidas e imutáveis, levando em consideração a dinâmica subjetiva do sujeito para com o seu trabalho, criando assim, espaços para o diálogo, respeito e reconhecimento pelo trabalho executado, o sujeito interpretará esse retorno como algo positivo e isso lhe traz prazer e motivação para com sua atividade. Tal situação foi apontada pela entrevistada abaixo:

[...], com relação a essa sala a gestora atual e a coordenadora, eu tenho muito a agradecer a elas, porque elas respeitam meu trabalho, elas valorizam, entendeu? Então, eu tenho um respaldo muito grande por isso. Isso aí aumenta sua autoestima, te motiva a fazer o seu trabalho com mais prazer, fazer melhor, [...](Entrevistada 02)

Segundo Dejours et al. (1994) a organização do trabalho, apontada como processo de criação de mecanismos e estratégias que levem em consideração a subjetividade do trabalhador, portanto, facilite a execução de suas atividades, é crucial na compreensão do sofrimento e prazer do trabalhador, tendo em vista, que é neste contexto que se estabelece uma relação de confiança e reconhecimento de seus pares, sendo a mesma determinante na conexão entre desejo e motivação.

Toda e qualquer relação social estabelecida no contexto de trabalho pode ser considerada, segundo Dejours et al (1994), determinante na relação de prazer e sofrimento, tendo em vista, que os trabalhadores a vivenciam através dos seus sentidos e da sua subjetividade. Assim sendo, criam mecanismos de interpretação baseados em seus processos intersubjetivos, podendo assim, apresentar reações psíquicas que são extremamente importantes na dinâmica de desencadeamento das suas estratégias de defesa.

As relações sociais estabelecidas por um professor são amplas e dispersas por diferentes públicos e contextos, haja vista, que este necessariamente precisa se relacionar

com seus colegas de trabalho, chefias imediatas, comunidade acadêmica de uma maneira geral e, principalmente, com as famílias dos alunos. Desse processo interativo poderão advir acontecimentos que diretamente impactaram positivamente ou negativamente nas vivências de trabalho.

Assim sendo, quando a devolutiva por parte dos expectadores do trabalho do professor é positiva, portanto, denotativa de reconhecimento e valorização, o docente interpreta essa dinâmica como uma experiência de prazer, haja vista, que o mesmo percebe que seus esforços físicos e psíquicos foram reconhecidos. Tal situação é listada nas falas abaixo:

[...] quando o pai chega e elogia. Nossa! Meu filho hoje, ele conseguiu fazer o A; meu filho hoje, ele conseguiu escrever melhor, a coordenação motora dele tá muito melhor. Então, isso é prazeroso, isso é gratificante [...].(Entrevistada 01)

[...]Professora a senhora tinha que ter chamado meu marido faz tempo, porque agora a gente tá saindo pra tomar sorvete em família, como a senhora sugeriu. Então, quando ela disse isso, eu fiquei orgulhosa, foi uma sensação de prazer.(Entrevistada 05)

[...] E quando começamos a atender essa criança e os pais observam que aquela criança ele tem um potencial, que ele pode aprender e que pode ser tratado igual aos outros e tem os mesmos direitos que os outros têm [...]. (entrevistada 07)

Alguns estudos, tais como Dessen e Polonia (2007); Marcolan et al. (2013); têm apontado como um fator positivo para o processo de ensino aprendizagem a boa relação entre as famílias e a escola, sendo que esse processo interativo reflete, principalmente na relação professor aluno que passa a ser pautada no respeito, submissão à disciplina e regras escolares por parte dos discentes, tendo como resultado imediato uma melhora no rendimento escolar dos mesmos.

Mariano e Muniz (2006), fundamentados na Psicodinâmica do Trabalho, realizaram análise da relação entre saúde mental e o trabalho de professoras da rede pública de uma cidade do interior da Paraíba. Na oportunidade, constataram que as principais fontes de prazer para com o trabalho estavam atreladas a questões sociais, construídas e fomentadas com a participação do núcleo familiar, como a evolução do aluno no processo de aprendizagem, sentimento de utilidade pelo trabalho executado e o reconhecimento do discente pelo esforço e atividades implementadas dentro da sala de aula.

A interpretação subjetiva pelo professor de que o trabalho tem um sentido e uma importância para a organização e para a sociedade é construída através das vivências

vinculadas ao contexto institucional. Dessa maneira, quando este recebe o devido reconhecimento por parte dos seus superiores, familiares e comunidade, via exteriorização de comentários, demonstrando elevação às atividades por eles executada, este vivencia o prazer para com o trabalho.

Sobre o retorno social para com o trabalho executado pelo docente, como algo que gera prazer, algumas das docentes entrevistadas fizeram pontuações, como:

Uma Outra coisa que me deixa feliz é quando me chamam pra palestrar das minhas experiências. Isso é reconhecimento! [...] (Entrevistada 05);[...] Quando alguém me chama pra palestrar das tuas experiências, parece que te dar assim ânimo, sabe? Te alegra! (Entrevistada 06).

O reconhecimento no trabalho pelas atividades executadas, seja por uma chefia imediata, público alvo e comunidade em geral, é uma necessidade iminente do trabalhador que sendo atendida ou não, impactará na sua interpretação subjetiva sobre o contexto no qual está inserido, podendo gerar prazer ou sofrimento. Isso ocorre, porque um sujeito emprega no seu trabalho uma dedicação que vai além do uso da força física e do seu potencial cognitivo. Na verdade, o trabalhador aplica a essa dinâmica esforços que giram em torno de questões, como pensar, agir, reagir e cria, ou seja, executa seu trabalho se utilizando de processos subjetivos.

Para Dejours (1992) trabalhar nada mais é do que uma tentativa de suplantar o lapso existente entre o chamado trabalho prescrito e real, devendo o mesmo ser construído a partir de atividades que envolvam não somente o engajamento do corpo e da inteligência, mas também a execução de comportamentos gestuais, implementação de recursos como reflexão e interpretação, bem como o uso constante de sentimentos, pensamentos e criatividade.

O reconhecimento social sobre o trabalho executado pelo docente em sala de aula é um evento interpretado subjetivamente pelo sujeito, que desencadeia acontecimentos psicossociais no mesmo capaz de causar impactos diretos nas suas metodologias de trabalho. Isso ocorre, porque trabalhar é uma atividade de conexão entre o trabalhador e o seu contexto social, tendo a capacidade de promover vivências de prazer, quando as verbalizações exteriorizadas vão ao encontro das expectativas subjetivas do sujeito e sofrimento, quando os comentários expostos vão de encontro àquilo que sujeito trabalhador esperava.

Quanto a isso Dejours (2012) pontua que o reconhecimento no trabalho é um

acontecimento atrelado, em nível de dependência, a realização de julgamentos sobre a atividade executada, podendo incidir sobre a qualidade do trabalho realizado, sobre o fazer e sobre a personalidade do sujeito, enquanto pessoa que constrói sua identidade a partir também das relações de trabalho.

Percebe-se que o professor de sala de recurso multifuncional, sente-se influenciado não somente pelos acontecimentos ocorridos dentro da instituição, mas também pelos episódios que direto ou indiretamente tem alguma relação com seu trabalho. Dessa forma, poderá sentir prazer ou sofrimento em decorrência da sua relação com seu trabalho em si, com os alunos, gestores, pais dos alunos e comunidade em geral, sendo decisivo nessa dinâmica seu processo perceptivo sobre o evento ocorrido.

Vilela et al (2013), amparado na psicodinâmica do trabalho, realizaram um estudo com professores de uma instituição pública sobre seus processos perceptivos em torno da questão prazer e sofrimento no trabalho docente, na oportunidade concluíram que as vivências de prazer estavam relacionadas ao orgulho e à identificação com o trabalho, tendo origem na prática docente, no contato com os colegas de trabalho e os alunos, bem como na produção de conhecimento e no reconhecimento advindo dos pares e da comunidade. Por outro lado, inferiram que as vivências de sofrimento estavam relacionadas ao esgotamento, à sobrecarga de trabalho e ao estresse, além de sentimentos de indignação e desvalorização.

6.3 Sentimentos de prazer gerados a partir do trabalho executado e seus impactos positivos no público alvo

Diariamente o docente implementa em sua prática de ensino um conjunto de esforços e estratégias com o objetivo de transformação da organização do trabalho no que se refere as suas contradições e imposições, bem como para promover a aprendizagem do seu aluno. Assim sendo, quando há uma flexibilização por parte da organização do trabalho para com suas prescrições e o que foi planejado é realizado, ou seja, as metodologias de ensino foram executadas e o aluno apresenta um rendimento escolar coerente com sua idade e ano escolar que frequenta, o professor experimenta uma sensação de dever cumprido, orgulhando-se do seu trabalho e da sua profissão, ou seja, vivencia sensações de prazer, conforme citações abaixo:

Eu sinto um prazer muito grande, ao ver que meu aluno progrediu. Assim, felicidade em ver que ele passou da fase a qual o professor jurava e contava que ele não fosse passar, daí de repente vejo que ele já tá aprendendo algumas letras, vogais. (Entrevistado 01)

Prazer! Prazer para mim é quando vejo a progressão do meu aluno, quando eu vejo que o que trabalhei, eu alcancei os objetivos [...].Então, a cada mínimo detalhe que esse meu aluno ele progride eu fico satisfeita e esse é um dos meus maiores prazeres. Me sinto muito realizada (Entrevistado 05)

[...]o sentimento de prazer numa sala de recurso é quando pegamos um aluno com determinada deficiência e trabalhamos às vezes um, às vezes dois anos, às vezes três anos, e a partir dos três anos começa a fluir dentro da aprendizagem; reconhecendo as primeiras letras, reconhecendo os numerais e reconhecendo as cores.(Entrevistado 07)

É bom lembrar, conforme pontuou Andrade (2005), que o desenvolvimento cognitivo, método pelo qual o sujeito adquire conhecimento sobre o contexto social onde está inserido, tem uma dependência muito estreita com a chamada escolaridade materna, principalmente com questões relacionadas à organização, expectativas e práticas parentais do meio sócio familiar.

O aluno que frequenta a sala de recurso multifuncional, em muitos casos, é uma pessoa que já vem de um longo processo de descrença quanto as suas capacidades de aprendizagem e socialização. Descrenças, muitas vezes iniciadas e constantemente praticadas no contexto intrafamiliar. Assim sendo, uma preocupação precedente a criação e implementação de uma boa metodologia de ensino, deve ser com o processo de motivação dos mesmos, tendo em vista que, muitos casos nem a própria família acredita que este seja capaz de evoluir cognitivamente e socialmente. Sobre este assunto, Raasch (2006) pontua:

Atualmente a motivação dos alunos para a aprendizagem é o centro das atenções no processo educacional, uma vez que este reconhece que a aprendizagem é um processo pessoal, reflexivo e sistemático que depende do despertar das potencialidades do educando, de maneira sozinha ou com a ajuda do educador. [...]Acredito ser este o grande desafio da atualidade a que nós educadores devemos nos propor: averiguar as razões da ausência da motivação do aluno para a aprendizagem, analisá-las, e buscar estratégias eficazes que ajudem a reverter este quadro (RAASCH, 2006, p. 01).

Tal situação foi apontada como uma constância no dia a dia do professor de sala de recurso multifuncional e que, dependendo do resultado final, poderá ocasionar prazer no docente nela envolvida.

Ah! Só trouxe meu filho porque as pessoas disseram que seria boa pra ele, mas não acredito muito nisso. Daí um tempo depois, esse mesmo pai vem nos agradecer pela evolução que seu filho vem apresentando. Isso é prazeroso, sabe! (Entrevistado 06).

Contudo, embora motivado e predisposto a avançar em seus processos de aprendizagem, o aluno da educação especial apresenta evoluções lentas e muitas vezes invisíveis aos olhos de alguns docentes das salas de ensino regular, principalmente quando estes são avaliados pelo método da comparação, ou seja, o professor faz comparativos entre os avanços dos alunos sem deficiência e aqueles com deficiências, situação veementemente repreendida pelo docente da sala de recurso multifuncional- SRMF, que diariamente sente-se feliz pelos pequenos e significativos avanços do seu aluno. Tal situação poderá ser confirmada nas falas abaixo:

É poder chegar numa criança aqui, taxada pelos colegas das salas de ensino regular, onde só tem crianças que não têm a dificuldade que esse pequeno tem, e eu poder ver acontecer o aprendizado deles e de repente perceber seu pequeno avanço. (Entrevistado 03)

Muitas vezes a família não acredita. A gente percebe isso na fala dos pais.

Aí você com aquele manejo[...]. Então, é isso que me dá prazer, quando a gente tá explicando uma coisa e o aluno realmente aprende. [...] é uma vivência de prazer, pois foi um desafio, um objetivo que consegui alcançar. [...](Entrevistado 04)

A evolução do aluno no que se refere à melhoria no seu processo de aprendizagem e a dinâmica comportamental é um acontecimento que agrada e traz sensação de prazer ao docente. No entanto, isso somente é possível quando este se permite vivenciar uma relação de proximidade e doação com o mesmo, visto que, muitos dos alunos da sala de recurso, em decorrência de outrora experiências socioafetivas frustradas no quesito confiança e reciprocidade, têm uma dificuldade em construir vínculos afetivos, mantendo-se distantes e inertes a toda e qualquer tentativa.

Assim sendo, a boa relação com o discente é uma condição básica para que este apresente melhorias em sua aprendizagem e possa com o tempo adquirir autonomia e capacidades, outrora impensáveis a muitas pessoas do seu entorno. Sobre este assunto Freitas (2006, p. 171) fez a seguinte constatação:

[...] Portanto, o prazer é o resultante do fato de os professores atuarem em um contexto de trabalho que possibilita relações intersubjetivas, marcadas pela troca e confiança entre os pares; pela boa relação com os

alunos, que emitem constantes elogios aos professores... [...]

Por outro lado, mesmo que o aluno tenha disponibilidade para aprendizagem, construída graças ao vínculo de confiança entre os pares, o docente precisa ser criativo e apresentar uma estratégia pedagógica de trabalho inovadora e motivacional, pois somente assim poderá manter vivo o desejo do discente em continuar na busca pelo conhecimento frente às suas limitações.

Dessa maneira, o professor precisa manter-se atualizado e isso o remete a construir um contexto de relações sociais que seja favorável às suas necessidades, portanto, deverá manter uma conduta comportamental solidária na troca de conhecimento e significados, podendo inclusive, obter prazer a partir disso. Sobre este assunto, Demetrio (2013) , faz a seguinte pontuação:

Nessa busca pelo conhecimento, pela reforma e modernização do seu trabalho, muitos professores encontram entre seus pares alternativas coletivas de estarem atualizados, de trabalharem em equipe e de descobrirem na multidisciplinaridade formas de parcerias e convivência com o outro. [...] nota-se que o trabalho tem um significado nas condutas e comportamentos dos sujeitos em seu ambiente laboral, portanto, compartilhar a significação que os professores atribuem às suas ações é uma forma de manifestar o prazer no trabalho (DEMETRIO, 2013, p. 65).

Nota-se, portanto, que as atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, executadas pelo professor, tornam-se fonte de prazer no trabalho quando têm uma boa aceitação pela comunidade dos discentes, demonstrada através de evolução no processo de aprendizagem e socialização.

Entretanto, uma condição básica para que tudo isso ocorra está atrelada a construção de boas relações no espaço de trabalho, objetivando assim, encontrar alternativas coletivas para que os problemas encontrados no que tange as estratégias de ensino, sendo que tal situação, também termina por possibilitar aos docentes vivências de prazer.

Neste contexto, vale lembrar que Dejours (1992), pontua que o trabalho somente é prazeroso quando cabe ao trabalhador uma parte importante e significativa no seu processo de construção. Dessa forma, subtende-se que o professor sente prazer não necessariamente porque seu aluno apresentou avanços no processo de aprendizagem, mas principalmente, porque isso ocorrerá, também em decorrência dos seus esforços na busca por estratégias

motivacionais ao mesmo, bem como por metodologias pedagógicas atualizadas e a contento as necessidades do discente, ou seja, trata-se de resultado alcançado graças a sua plena intervenção. Tal situação pode constatada na fala da entrevistada abaixo:

Prazer é quando você recebe aquele aluninho, o qual ele é bem mencionado pela boa parte dos professores do ensino regular (ah! Mais esse aluno não progride; ele não avança; não tem rendimento), daí são encaminhados para cá, pra sala de recurso. E daqui com um trabalho de xxx, a gente vai buscando, busca aqui; busca uma metodologia A e não dá; a gente parte para B e quando você que do nada a criança progrediu... [...] (Entrevistado 01)

Quando um professor, pautado na construção de uma metodologia de trabalho construída com uma finalidade, ver que a mesma deu resultado e que seu aluno progrediu, este experimenta uma sensação de prazer, definida por De Barros e De Barros (2007, p. 05), como:

O sentido habitual de prazer está associado à descarga gerada por uma situação de aumento de tensão do sistema. O prazer vem como situação ideal a ser conquistada, estado de plenitude, quase sempre imaginarizado como tendo existido anteriormente. Dessa forma, atingir o prazer passa a ser vivido como posição estável do sujeito em relação às suas necessidades, desejos e interesses.

O professor de sala de recurso mantém uma conduta de trabalho pautada em resultados positivos para com seus alunos, sentindo-se imerso em prazer toda vez que obtém bons resultados. Tal situação pode ser vislumbrada na fala abaixo:

[...] para mim o sentimento de prazer seria eu desempenhar um bom trabalho no meu trabalho, fazer com satisfação. Isso eu faço! [...] é ter meus objetivos alcançados. Porque se eu alcancei meus objetivos, então eu sinto prazer naquilo que eu fiz; sinto sensação de dever cumprido e isso é prazeroso. (Entrevistado 02)

O professor da sala de recurso multifuncional é submetido diariamente a situações de trabalho que exigem uma predisposição a inovação constante, sendo que muitas das suas tentativas de alcançar as limitações do seu aluno não têm o retorno esperado. Entretanto, ele não pode abrir mão da sua criatividade, por vez, pautada unicamente na preocupação com o avanço cognitivo no que diz respeito à melhoria da aprendizagem do seu aluno, sentindo-se orgulhoso toda vez que implementa uma atividade e percebe que ela possibilitou ao discente uma mudança na sua estrutura motivacional e de aprendizagem.

6.4 Sentimentos de sofrimento gerado a partir da percepção institucional, social e familiar para com o trabalho executado

O trabalhador uma vez incumbido de uma determinada atividade e estando a mesma submetida a conjunto de regras e condutas, necessariamente, constrói de forma coletiva ou individual, um conjunto de estratégias com o objetivo de possibilitar a exteriorização da sua subjetividade na execução da mesma, podendo ser submetido a vivências de sofrimento, quando suas tentativas fracassam.

Segundo Dejours (1992), o sofrimento no trabalho está ligado, em muitos casos, a sentimentos de indignidade, inutilidade e desqualificação, sendo essa situação comum entre trabalhadores que são submetidos a tarefas que estão aquém de sua capacidade inventiva. Situação semelhante foi relatada pelas entrevistadas abaixo:

[...] às vezes se depara com a situação de algum aluno que tem algum tipo de deficiência, algum problema e você ser incapaz de ajudar; não dar conta; não conseguir. Isso é psicologicamente desgastante, porque você acaba se envolvendo muito com o problema do aluno ou tenta ajudar e muitas vezes não dar conta de resolver. (Entrevistada 01)
O maior sentimento de sofrimento para um profissional na área da educação especial são as frustrações de muitas vezes tentar e lutar por uma educação melhor, por famílias que precisam desse atendimento e muitas vezes você não ter o material de que necessita (Entrevistada 07)
[...] que os gestores enxerguem a educação especial com outros olhos. A questão da não valorização que friso sempre, no sentido de a educação especial fosse vista com o olhar de, [...] aceitação e reconhecimento. (Entrevistada 01)

As vivências de sofrimento são acontecimentos rotineiros quando o sujeito está inserido em espaços de trabalhos que não levem em consideração seus processos intersubjetivos na dinâmica de execução das tarefas, sendo, portanto, uma consequência imediata de uma estrutura organizacional sem premissas subjetivas nas metodologias de organização do trabalho.

Para Dejours e Abdoucheli (2012) a organização do trabalho é o processo de divisão do trabalho e a divisão dos homens, sendo que a primeira se refere à divisão das tarefas, carga de trabalho e prescrição dos modos operatórios, e a segunda está atrelada à divisão de responsabilidades, nível hierárquico e as estratégias de controle. Assim sendo, ainda segundo os autores citados, as condições de trabalho têm como alvo principal o corpo, e a organização do trabalho tem uma atuação associado ao nível de funcionamento

psíquico. Por outro lado, a divisão das tarefas e o modo operatório estimulam o sentido e o interesse pelo trabalho, enquanto que a divisão de homens em nível hierárquico mobiliza os investimentos socioafetivos, como amor e ódio, amizade e solidariedade.

A forma como o trabalho é organizado, percebido e aceito pela comunidade, principalmente a comunidade acadêmica, bem como as chefias imediatas e gestores em geral, pode desencadear vivências de sofrimento no trabalhador, particularmente quando esse sistema perceptivo vai de encontro às suas expectativas profissionais para com o trabalho executado, que nada mais é do que o desejo pelo respeito, valorização e reconhecimento. Neste contexto, algumas entrevistadas relataram sofrimento para com a questão supracitada:

[...] a questão da não valorização[...] os pais, eles não acompanham direitinho[...]então, se tivesse uma parceria maior da comunidade, comunidade no geral (Comunidade escolar e comunidade do bairro), os pais em si, se abraçassem seria bem melhor (Entrevistada 01)

Uma coisa que vou citar aqui que tem me causado sofrimento, indignação, seria, por exemplo, o espaço físico[...]já aconteceu deu está no município, de eu tá trabalhando, ter minha sala toda ampla, arrumadinha, aí pela demanda de alunos do ensino regular eles pegar à sala de recurso e colocar uma turma do ensino regular e colocar você num, tipo assim, depósito, numa sala qualquer, sem estrutura[...] (Entrevistada 02)

Nós trabalhamos num prédio inadequado e improvisado. Aqui nós não temos muita condição, nosso material que a gente utiliza é confeccionado por nós mesmos. As condições são mínimas de trabalho; a gente realiza porque tem interesse e é profissional, defende a causa, conhece e sabe que tem resultado (Entrevistado 06)

Sentimento de sofrimento é está à margem da sociedade e não ser bem visto e nem bem aceito. Trabalhar com um programa tão importante e ainda assim ver que a sociedade não valoriza. É um sentimento triste que é o sofrimento. (Entrevistada 06)

Quando eu não tenho o apoio da família. Quando eu não tenho o apoio da família, às vezes fica difícil fazer alguma coisa. [...] tem muitas famílias que me deixam frustrada porque a gente tem que ficar ligando o tempo todo. Frustra-me a falta de apoio da família, tendo em vista que a gente não consegue quase nada se a família não ajuda. (Entrevistado 05)

Percebe-se pelas citações acima que o professor no exercício do seu trabalho sofre não necessariamente pelo excesso de demandas, mas principalmente, pela invisibilidade social do seu trabalho para a comunidade em geral e a inexistência de boas condições físicas estruturais e pedagógicas para sua realização, possibilitando ao docente, após extensas tentativas de lutas e inovações, vivências de frustrações e angústias.

O docente uma vez inserido em um contexto de trabalho adverso no que se refere às condições básicas para o exercício das suas atividades, como espaço físico inadequado e

famílias negligentes para com a vida educacional dos seus filhos, tem plena consciência das dificuldades que vivenciará e ainda assim, o sofrimento não é imediatamente desencadeado. Pelo contrário, desenvolve um conjunto de estratégias de enfrentamento, utilizando-se de esforços físicos e psíquicos e tendo por objetivo único conseguir desenvolver seu trabalho. Contudo, findado essa fase e percebendo a falta de reconhecimento para tais esforços e estratégias, bem como a insensibilidade social e institucional frente aos pequenos resultados alcançados, decai em sofrimento e vivencia sentimentos como sensação de incapacidade e desmotivação.

Dessa forma, o trabalhador docente vivencia sofrimento não necessariamente pela incoerência entre as atividades a serem executadas e as condições de trabalho que lhes são ofertadas, mas principalmente pela insensibilidade do contexto da organização em assimilar as estratégias sugeridas pelo mesmo, reconhecendo-lhe não somente pelos resultados alcançados, mas também pelos esforços empenhados objetivando prosperidade e bons resultados.

Segundo Dejours (1993) o sofrimento para com o trabalho executado pode ocasionar a geração de sofrimento mental, situação que fragiliza o sujeito em suas capacidades psíquicas e torna eletivo a uma situação de adoecimento. Neste contexto, ainda segundo o autor citado, a carga sintomática varia de um sentimento de frustração, insatisfação e inutilidade, podendo ainda, ocasionar a sensação de uma angústia difusa associado a um sentimento de culpa e impotência.

Vieira (2014), a partir de uma observação clínica e vivencial grupal, estudou de forma profunda as questões-teóricas relacionadas especificamente ao trabalho docente e ao sofrimento psíquico a ele relacionado. Na oportunidade, o autor concluiu que os professores estão submersos no conflito diário entre o que lhe é exigido, e aquilo que desejam e o que realmente é possível realizar frente às contrariedades das condições e da organização do trabalho, apontando como fatores que potencializam o sofrimento as relações hierárquicas, progressiva desqualificação e exaustiva jornada de trabalho.

Percebe-se, quando inexitem condições adequadas de trabalho, bem como uma percepção de valorização, aceitação e respeito por parte da comunidade em geral sobre o a atividade executada, isso pode ocasionar situações de sofrimento, principalmente, quando se esgota as tentativas do trabalhador de lidar com esse processo de desestruturação, descrenças e desvalorização social. Tal situação foi relatada por algumas das entrevistadas:

[...] na credibilidade do trabalho. Porque a sala de recurso ainda é vista por alguns colegas como a sala do faz de conta, né? Não há uma credibilidade como deveria ter de um trabalho de grande valia dentro da escola e para o aprendizado daquelas crianças. (Entrevistado 03)

Reconhecimento das pessoas. As pessoas comessem a olhar e a observar a progressão dos alunos, porque eles sempre comparam com os ditos normais e quando fazem isso não conseguem ver as pequenas evoluções do pequeno (Entrevistada 05)

Discutindo a correlação entre labor e afetividade Sznelwar et al (2011) afirmam que esta foi uma questão por muito tempo relegada à invisibilidade, tendo em vista, que o trabalho e os afetos com ele relacionados eram considerados como não relevantes, dando-se prioridade unicamente à capacidade de trabalhar do sujeito

É bom lembrar que o trabalho é uma atividade conexão entre o sujeito e o seu contexto social, havendo para com o mesmo a exteriorização por parte do trabalhador de uma força física e um investimento em afetividade. Destarte, o trabalhador sofre não necessariamente pela incapacidade social de vislumbrar o que se conseguiu executar, mas, principalmente, pela negligência da sociedade para com seu constante interesse e esforços físicos e afetivos, com o intento de executar as tarefas que lhe foram impostas.

Dessa maneira, subtende-se que o insucesso para com o trabalho, é, antes de qualquer coisa, visto como um fracasso pelo próprio trabalhador, que a este imprimiu toda sua energia psíquica e criatividade, sendo julgado socialmente não pelos seus esforços e investimentos realizados, mas principalmente pelos resultados alcançados.

6.5 Sentimentos de sofrimento gerados a partir do trabalho executado e na relação com seu público alvo

O professor da sala de recurso multifuncional, assim como o docente do ensino regular, tem como principal função para com o seu trabalho a transmissão de conhecimentos que possam possibilitar ao discente a construção da capacidade de pensar e reagir frente às adversidades da vida.

Além disso, em se tratando do ensino especial, o professor ainda intervém, objetivando a construção de uma autonomia nos processos de socialização e na dinâmica comportamental do seu aluno em diversos contextos, ensinando-lhes outros comportamentos e incentivando a família a treinar seu ente querido para que este possa, no transcorrer da vida, adquirir autonomia.

Para tanto, constrói toda uma metodologia pedagógica de trabalho, tomando como base seu conhecimento técnico e experiencial, mas também introduzindo afeto e criando expectativas. Contudo, ainda assim é surpreendido pela limitação do aluno, que, em alguns casos, causa-lhe desconforto emocional, sendo a consequência imediata o insucesso na atividade implementada e o sentimento de missão não cumprida e de fracasso.

Às vezes aquele aluno tem uma limitação; tem uma deficiência, então assim, aquilo me causa, às vezes, algum tipo de sofrimento interno. Mais assim, eu não deixo aquilo ali transparecer para que meu aluno não sinta, não veja, né?. As vezes a gente senti um pouquinho, assim, de dó, de falar assim, poxa, tou sensibilizado [...](Entrevistado 03)
O que nos deixa triste é questão do preconceito com o aluno. Muitas pessoas não entendem a limitação da pessoa e ainda se acham no direito de falar[...]São pessoas que merecem uma atenção especial. Aqui a gente dar essa atenção, mas às vezes não suficiente, ou seja, a criança não progride e isso é muito triste (Entrevistado 01)

O professor lotado em sala de recurso multifuncional lida diariamente com diversidades no que se refere às deficiências apresentadas por seus alunos. No entanto, na maioria dos casos, este não dispõe de um acompanhamento psicossocial para que possa ressignificar suas experiências em sala de aula. Portanto, de forma não tão rara, o trabalhador docente se percebe em desequilíbrio psíquico e emocional em decorrência da demanda apresentada pelo discente.

Isso ocorre, não somente pela gravidade ou complexidade da deficiência que o discente apresenta, mas também pela forma como é cuidado no contexto sociofamiliar e social. De forma que, muitos desses alunos não têm uma vida social diversificada e passam boa parte do dia sob o teto familiar, muitas vezes, em quartos à parte de toda residência. Situações dessa natureza chegam a comover o docente, causando-lhe, inclusive, desconforto emocional.

Objetivando identificar as principais fontes de prazer e sofrimento psíquico no trabalho de professores, Moraes (2005) pontua que o trabalho do docente exige a priori a construção de vínculos afetivos, principalmente quando se trabalha com discentes do ensino fundamental. Ademais, ainda segundo o autor citado, tais vínculos é condição básica para a efetividade no trabalho dos professores, podendo se transformar em fonte de sofrimento.

A construção de vínculos entre docentes e discentes é um acontecimento rotineiro em uma sala de aula, podendo ocorrer pela necessidade da realização de um bom trabalho

pedagógico, mas também em decorrências das carências socioafetivas e psicossociais de ambos os envolvidos que projetam no outro a expectativa de suprimento.

Por conta disso, o docente pode desencadear sofrimento não necessariamente por não ter alcançado seus objetivos no trabalho, mas principalmente, porque a sensação de fracasso está direcionada para com o ente querido, ou seja, o aluno a quem nutriu afeto e carinho e por diversas vezes tentou ajudá-lo em suas necessidades e ainda assim não conseguiu.

Percebe-se tais situação nas falas abaixo:

[...]. Porque eu fui uma criança muito hiperativa! Isso mexe muito comigo, com meu emocional. Que eu me sentia rejeitada e como uma criança rejeitada eu buscava formas de chamar atenção de meus pais e na sala de aula. [...] Porque eu olho para elas e me enxergo no passado. (Entrevistada 03)

[...]Fazer o desafio e eu fazer acontecer o rendimento que eles esperam de mim, né? Chegar aquele final de semestre os meninos tá diferente de quando eles iniciaram no aprendizado. Mais quando isso não acontece à gente se senti mal. Até porque essas criançinhas precisam muito do nosso apoio, afeto e carinho. É disso que eles precisam. (Entrevistado 05)

Falando sobre a correlação afetividade e aprendizagem dentro do contexto das relações sociais entre alunos e professores, Fernández (1991, p. 47) faz a seguinte afirmação:

[...] entende que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vinculador. Na aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita, não se dá puramente no campo cognitivo, existe uma base afetiva permeando essas relações, visto que, para aprender é necessário um vínculo de confiança entre quem ensina e quem aprende.

Para Codo e Gazzotti (2000) a atividade de ensinar pode ser caracterizada como uma relação de cuidado, visto que etimologicamente a palavra educar significa criar e cuidar. Entretanto, ainda segundo os autores citados, o processo de construção de vínculos afetivos nem sempre é uma atividade fácil para o docente, pois o mesmo fica no impasse entre formar ou não o vínculo afetivo, podendo tal situação se constituir em uma fonte de sofrimento para o mesmo.

O trabalho é uma atividade pautada em preceitos organizacionais advindos da instituição onde o mesmo ocorre, mas também sofre influências intersubjetivas do sujeito que com o intento de transformar seu labor em um exercício menos danoso ao seu aparelho

psíquico, constrói um conjunto de estratégias protecionistas. No entanto, quando as mesmas falham, isso o submete a um contexto vivencial de angústias, desequilíbrios emocionais e sofrimento.

No caso do professor lotado em sala de recurso multifuncional – SRMF, as principais estratégias de enfrentamento implementadas estão associadas à construção de vínculos afetivos, oferta de carinho, cuidado e dedicação, esperando-se, portanto, que a criança disposta dessa estrutura possa desenvolver processos de aprendizagens visíveis a todos, sendo considerada uma pessoa com capacidades e potencial. No entanto, isso nem sempre ocorre, conforme as falas abaixo, e o docente vivencia o sofrimento.

É quando você faz algo para mudar a situação da criança e por mais que você tente, você não consegue. Com seus recursos, com sua preparação e com toda sua experiência. Eu não posso negar que não seja sofrimento, que é sim, quando você não consegue fazer com que a criança aprenda. (Entrevistado 06)

Que a gente tenta de todas as formas e não temos métodos e nem metodologias específica. Nós usamos todas as metodologias possíveis. Quando a gente não consegue eu posso te afirmar que é um sofrimento para gente. (Entrevistado 07)

O professor lotado em sala de recurso multifuncional lida com um público alvo específico que vivencia constantemente a exclusão social, inclusive no seio familiar. Assim sendo, o docente busca em sua prática não apenas dar conta das questões cognitivas e de aprendizagem, mas também das questões sociais e comportamentais. Para tanto, faz todo um investimento técnico e afetivo na construção de suas estratégias, desejando unicamente que ao final do processo possa vislumbrar bons resultados e com isso sintá-se orgulhoso pelo investimento implementado, situação que nem sempre se concretiza e o coloca diante do sofrimento.

Para Rodrigues et al (2006) o sofrimento no trabalho é consequência da persistência do trabalhador em se manter em um contexto que lhe é adverso. Trazendo para o contexto da pesquisa, subentende-se que o professor, uma vez inserido em uma sala de aula, onde as demandas dos seus alunos perpassam suas obrigações enquanto docente, ao invés de abandonar essa atividade, cria mecanismos de persistência para aí se manter, e, a partir disso, conseguir êxito. Entretanto, isso nem sempre ocorre, tornando-se um espaço de sofrimento.

Nesta direção, entendemos que esta pesquisa cumpre seus objetivos ao concluir, conforme preceitos da psicodinâmica do trabalho, que o professor em sala de recurso é um

trabalhado que poderá, a depender das estratégias de enfrentamento utilizadas, vivenciar prazer ou sofrimento para o trabalho executado.

Contudo, ainda conforme a psicodinâmica do trabalho, percebe-se que o docente da sala de recurso multifuncional, ainda que submerso em uma estrutura de trabalho contraditória e impositivas para com seus desejos e interesses subjetivos, ou seja, preconizadora de exigência para que o sujeito execute suas prescrições, portanto, trabalho prescrito, faz uso da chamada mobilização subjetiva, inicialmente via estratégias de enfrentamento, com intento de promover alterações e criar um espaço de trabalho mais adequado a sua subjetividade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a origem da construção de políticas públicas voltadas para educação especial está totalmente atrelada à questão histórica a que o país foi submetido desde o seu descobrimento, ocorrendo, principalmente em seu primórdio, a partir da cópia de modelos educacionais advindos de outras nações. Contudo, foi a partir dessa dinâmica que se iniciou importantes discussões sobre a necessidade da criação de serviços educacionais voltados para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Neste contexto, surge o chamado Atendimento Educacional Especializado - AEE que disponibiliza entre seus diversos serviços a sala de recursos multifuncionais - SRMF, instrumento de complementação ou suplementação as demandas advindas do ensino regular e vinculadas às necessidades especiais do aluno.

Contudo, semelhante a outros espaços de trabalho no campo educacional, a sala de recurso multifuncional, quando não dotada de condições adequadas de trabalho, no que se refere aos processos organizacionais e interativos sociais, bem como inflexível quanto às adequações entre trabalho prescrito e trabalho real, por vez, realizadas pelo trabalhador docente, poderá se transformar em um contexto de geração de sofrimento para o docente que nela está inserido.

Por outro lado, quando apresenta uma estrutura organizacional de trabalho que leva em consideração a subjetividade do trabalhador docente para com o trabalho e apresenta uma dinâmica perceptiva dos seus constituintes que valoriza os investimentos físicos e psíquicos que o mesmo realiza em prol das suas metas e objetivos para com a educação, dando atenção especial para os bons resultados alcançados e motivando o professor a refazer aquilo que ainda não deu certo, a partir de um processo de escuta e valorização da sua prática e saber, tem-se um trabalhador professor que vivencia o prazer para o trabalho.

Os resultados da pesquisa apontam uma grande semelhança quanto aos fatores e acontecimentos que geram prazer e sofrimento no trabalho do docente lotado em sala de recurso multifuncional, ou seja, aparentemente, as mesmas fontes geradoras de prazer são também fontes de sofrimento.

No que se refere às vivências de prazer, percebeu-se que a maioria delas estão relacionadas à questão do reconhecimento e valorização, por vez, exteriorizada pelos colegas de trabalho, instituição onde trabalho é executado, família e a comunidade em

geral, bem como estão associadas aos resultados positivos alcançados no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Por outro lado, constatou-se que a maioria das experiências listadas como de sofrimento foram ligadas a falta de reconhecimento e valorização pelo trabalho executado, tanto por parte da instituição, colegas de trabalho, família e sociedade, bem como em decorrência da inoperância e inflexibilidade da organização de trabalho, que pautada em prescrições rígidas dificulta as transformações dos processos de trabalho, ainda que o docente via estratégias de enfrentamento e defesa empenhe força física e psíquica em prol disso.

Dessa maneira, pode-se afirmar que as vivências de prazer são na verdade fruto da insistência do trabalhador professor que via mobilização subjetiva constrói um conjunto de estratégias de enfrentamento para superar e transformar as adversidades e contratempos da organização do trabalho, como falta de condições adequadas de trabalho, ausência de valores morais entre seus alunos, desapego e descrença por parte da estrutura familiar para com o desenvolvimento do seu ente querido e falta de reconhecimento e valorização pelo trabalho implementado na sala de recurso.

Portanto, infere-se que sofrimento inerente ao trabalho nem sempre se tornará patogênico. Na verdade, tomando como base o contexto da pesquisa e os fundamentos da psicodinâmica do trabalho, depreende-se que o sofrimento patogênico somente ocorrerá quando o docente estiver diante de contexto de trabalho inflexível em seus processos organizativos, e insensível ao aparato subjetivo que o professor projeta em suas atividades educacionais, na maioria das vezes, na tentativa de transformar o trabalho prescrito em trabalho real.

O professor da sala de recurso multifuncional tem plena consciência da complexidade das atividades que executa e da singularidade do seu público alvo. Por conta disso, dedica-se profissionalmente e subjetivamente as suas atribuições e aos seus alunos, aprendendo aos poucos a valorizar suas potencialidades e pequenas evoluções no processo de ensino de aprendizagem. Contudo, sente-se frustrado, desvalorizado e insignificante quando percebe que a comunidade do seu entorno, como os colegas de profissão, dirigentes educacionais e as famílias não compartilham da sua percepção e, ao contrário demonstram total descrença para com o trabalho executado na sala de recurso multifuncional.

Dessa maneira, torna-se primordial para o bom andamento do trabalho do

professor lotado em sala de recurso multifuncional, a constituição de políticas públicas congruentes às necessidades da população que necessita do atendimento educacional especializado e levem em consideração à importância da participação ativa da comunidade acadêmica, família, educadores e gestores na luta pelas transformações das mesmas.

Ademais, é de extrema importância a construção de espaços de diálogos entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais atores envolvidos neste processo, como as famílias, sociedade em geral, docentes do ensino regular e gestores públicos, objetivando assim, que ambos conheçam o real funcionamento desse espaço de trabalho e a partir disso comecem a olhar com mais otimismo para o serviço ofertado, tornando-se defensores da causa e aliados na luta constante por transformações e melhoria no atendimento aos alunos.

A sala de recurso multifuncional deverá ser um espaço de transformação não apenas para o aluno e professor que juntos vivenciam diariamente os pequenos e mais improváveis avanços do sujeito no que se refere a processos cognitivos, convivência social, aceitação e elucidação de capacidades. Na verdade, toda comunidade acadêmica e familiar deverá se permitir essa experiência, pois somente assim se tornarão parceiros ativos desse serviço e grandes defensores dessa causa.

O trabalhador professor, quando diante de uma organização de trabalho promotora de sofrimento, esforça-se no limiar das capacidades inventivas e subjetivas para transformar essa realidade. Contudo, ainda assim, dependerá de uma série de acontecimentos, como flexibilização das prescrições organizacionais e melhoria nas condições de trabalho, para obter sucesso e vivenciar prazer ao invés de sofrimento.

Neste contexto, faz-se necessário a construção de espaços de trabalho dotado de condições básicas para o exercício da atividade da docência e flexível em suas prescrições, de forma que, o trabalho final seja fruto das condições que a organização ofertou e dos constantes e intensos esforços físicos e psíquicos por parte do docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Aurélio Ramos de. **Prazer e sofrimento no trabalho do enfermeiro hospitalar**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde)-Faculdade da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANDRADE, Maria José Silva. **Entre o prazer e a dor na docência: notas sobre o adoecimento do/a educador/a**. [S.l.: s.n.], 2010.

ANDRADE, Susanne Anjos et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Revista de saúde Pública**, v. 39, n. 4, p. 606-611, 2005.

ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lúcio Kreutz. “A mulher é naturalmente educadora” Representações de professoras sobre a docência: Entre discursos históricos e atuais. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, v. 25, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/viewFile/7395/11079>>. Acesso em: 06 maio 2017.

AUGUSTO, M. et al. Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.20, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <<http://lpct.com.br/wp-content/uploads/2012/11/Viv%C3%AAsncias-de-prazer-e-sofrimento-no-trabalho-de-profissionais-de-uma-funda%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica-de-pesquisa.pdf>>. Acesso em: 06 mar.2017.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. [S.l.]: Presses Universitaires de France, 1977.

_____. **Ánálise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, J. B. et al. O ambiente que adoecce: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental. **Cad Saúde Colet**, v. 18, n. 2, p. 234-42, 2010.

BOUYER, Gilbert Cardoso. Contribuição da Psicodinâmica do Trabalho para o debate: "o mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador". **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 249-259, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572010000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2017.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: **R. Educ. esp.**, Brasília, DF, v.4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. et al. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações rurais & agroindustriais**, v. 5, n. 1, 2011.

CARVALHO, M. V. B. et al. Prazer e sofrimento no trabalho de professores do ensino fundamental e médio: estudo de caso em uma escola estadual da cidade de Curvelo–MG. **Anais...**, SemeAd, 2011.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2000.

COSTA, F. P. et al. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

DA SILVA, Flávia Gonçalves. O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 124, p. 57-66, 2011.

_____. O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 124, p. 57-66, 2011.

DE BARROS, Regina Benevides; DE BARROS, Maria Elizabeth Barros. Da dor ao prazer no trabalho. **Trabalhador da saúde**: muito prazer. 2007. Disponível em <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42229854/textobethbarrosdadoraoPrazer.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1494891269&Signature=rI%2B4w9eLFrL1C4A4EwsrRv9hToQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDa_Dor_ao_Prazer_no_trabalho.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

DE CASTRO, Michele Guedes Bredel. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

DE FREITAS, Lêda Gonçalves; FACAS, Emílio Peres. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (Org.) **Psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Atlas. 2012. p. 119-145.

DEJOURS, C. Sofrimento, prazer e trabalho. In: **Conferências Brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. São Paulo: FGV, 1999. p. 15-33.

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

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.

_____. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DEJOURS, C. *Addendum*: da psicopatologia à psicodinâmica. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.), **Cristophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz; Brasília, DF: Paralelo 15, 2004.

_____. et al. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. *Travail usure mentale*: de la psychopathologie la psychodynamique du travail. Paris: Bayard Éditions, 1993.

_____. *Chistophe Dejours*: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução. Frank Soudant. In: LACMAN, S.; SZENELWAR, L. (Org). Rio de Janeiro: [s.n.: s.d].

DEMETRIO, Jaqueline Alves da Silva et al. **Prazer e sofrimento no trabalho do professor em uma instituição de ensino superior em São Luís-MA**. 2013. Disponível em: <<https://bdt.d.uec.br:8443/jspui/handle/123456789/732>>. Acesso em: 15 maio 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>>. Acesso em: 11 maio 2017.

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

FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. **Ser professor**, v. 5, p. 57-72, 2004.

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Ana Beatriz Resende. **Saúde no trabalho**. 2015. Tese de Doutorado. [S.l.: s.n.], 2015.

FERREIRA, Elaine Maria et al. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n. 2, ed. esp., p. 1292-1296, 2009.

FREITAS, L. G. **Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual**. 2006. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF, Brasília, DF, 2006.

FURTADO, S. C. O. **Satisfação profissional e bem estar subjetivo dos professores em pré-reforma**. Dissertação (Mestrado) 2015. Disponível em <<http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3778/1/DissertMestradoSheilaCatherineOliveiraFurtado2016.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GLINA, Débora Miriam Raab et al. Saúde mental e trabalho: uma reflexão sobre o nexo com o trabalho e o diagnóstico, com base na prática. **Cad Saúde Pública**, v. 17, n. 3, p. 607-16, 2001.

GOMES, Ronaldo Souza; MENDES, Ana Magnólia. Resignificação do TEPT a partir da clínica psicodinâmica do trabalho. **Revista Científica Guillermo de Ockham**, 2016.

HELOANI, José Roberto; CAPITÃO, Cláudio Garcia. Saúde mental e psicologia do trabalho. **São Paulo em perspectiva**, v. 17, n. 2, p. 102-108, 2003.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do 'deficiente mental' no Brasil**. São Paulo: Cortes; Autores Associados, 1985.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

LANCMAN, Selma et al. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fio cruz, 2004.

MACÊDO, K. B.; FLEURY, A. R. D. O mal estar docente para além da modernidade: uma análise psicodinâmica. **Revista AMAzônica**, Amazonas, ano 5, v. IX, n. 2, p. 217-238, 2012.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. 2002. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão**. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Volume 1.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCOLAN, Marli da Luz Padilha et al. A Importância da família no processo de aprendizagem da criança. **Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso**, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/view/83>>. Acesso em: 11 maio 2017.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, 1º Semestre de 2006.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder Pordeus. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 76-88, 2006.

MARTINS, Andréa Arnaut Vieira; HONORIO, Luiz Carlos. Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada em Minas Gerais. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 21, n. 68, p. 835-851, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 maio 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302014000100005>.

MARTINS, José Clerton de Oliveira et al. Sofrimento psíquico nas relações de trabalho. **Psic**: revista da Vetor Editora, v. 7, n. 1, p. 79-85, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC/SEESP. **Manual de orientações**. Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. 2010.

MEDEIROS, S.; MENDES, A. M. Clínica psicodinâmica do trabalho e CRM: Cooperação e relacionamento interpessoal. **Conexão SIPAER**, v. 4, n. 2, abr./mar. 2013. Disponível em: <<http://lpct.com.br/wp-content/uploads/2012/11/Cl%C3%ADnica-psicodin%C3%A2mica-do-trabalho-e-CRM-Coopera%C3%A7%C3%A3o-e-relacionamento-interpessoal.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

MENDES, A. M.; ABRAHÃO, J. I. A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: uma abordagem psicodinâmica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 179-184, 1996.

MENDES, A. M.; LINHARES, N. J. A prática do enfermeiro com pacientes da UTI: uma abordagem psicodinâmica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 42, n. 2, p. 267-280, 1996.

MENDES, A. M. Os novos paradigmas de organização do trabalho: implicações para saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. v. 85/86, n. 23, p. 55-60, 1995.

_____. Comportamento defensivo: uma estratégia para suportar o sofrimento no trabalho. **Revista de Psicologia**, v. 13/14, n. 1/2, p. 27-32, 1996.

MENDES, A. M.; DUARTE, F. S. Notas sobre o percurso teórico da psicodinâmica do trabalho. In: FREITAS, L. G. (Org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2013.

MENDES, A. M. **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, métodos e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do trabalho. **Saúde mental e trabalho: leituras**, p. 130-142, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01. p.17.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MONTEIRO, Janine Kieling et al (Org.). **Psicodinâmica do trabalho no Brasil: práticas, avanços e desafios**. Curitiba: Juruá, 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Rosângela Dutra de. Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 159-183, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2017.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trab. educ. saúde**, v. 6, n. 1, p. 65-85, 2008.

NETO, Constantino Quarezemin; DA SILVA, Jeniffer Caroline; PINTO, Viviane Cavalcante. Uma chamada a cobrar: a escola e o celular em sua difícil convivência. **EntreVer**, v. 2, n. 2, p. 56-62, 2012.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

PINTO E SILVA, Eduardo. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. **Psicologia: teoria e prática**, v. 17, n. 1, 2015.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

RAASCH, L. **A motivação do aluno para a aprendizagem**. Vitória, ES: Tech. Rep., 2006. Disponível em:
<http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.) **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v., II.

RODRIGUES, P. F. et al. Sofrimento no trabalho na visão de Dejours. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 4, n. 7, 2006.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Burnout: por que sofrem os professores?. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 89-98, jun. 2006. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2017.

SILVA, Flávia Gonçalves da et al. **O professor e a educação**: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. [S.l.: s.n.], 2007.

SILVA, Rosicléia Conceição Araujo; FRAGOSO, Zulmira de Paula Amaral. As Salas de recursos multifuncionais e as contribuições dos professores dessas salas no processo educacional de estudantes com deficiência visual. [S.l.: s.n.], [s/d].

SMEHA, Luciane Najar; DE VLIEGER FERREIRA, Iolete. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 31, 2008.

SZNELWAR, Laerte Idal; UCHIDA, Seiji; LANCMAN, Selma. A subjetividade no trabalho em questão. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702011000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 maio 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702011000100002>.

TOLEDO, D. A. C.; GUERRA, A. C. Um estudo sobre o prazer no trabalho: pensando dimensões de análise. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: ANPAD, 2009. p. 1-12.

TRAESEL, E. S.; MERLO, A. R. C. **Ser professor na atualidade**: uma pesquisa na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho. CBPCT, 2., 2011. **Anais...** Trabalho publicado, 2011.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **História da formação de professores no Brasil**: o primado das influências externas. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

VIEIRA, Sarah Rosa Salles. Sofrimento psíquico e trabalho. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 114-124, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142014000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 maio 2017.

VILELA, Elena Fátima et al. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **REAd. Rev. eletrôn. adm.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 517-540, ago. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112013000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 maio 2017.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, Cyntia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. p. 95-134.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APENDICE A – PROJETO ORIGINAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DA
SAÚDE**

Edilson Barros de Macedo

**VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO
CONTEXTO DE TRABALHO DOS PROFESSORES
DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.**

**PALMAS-TO
OUTUBRO DE 2015**

EDILSON BARROS DE MACEDO

**VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO CONTEXTO DE TRABALHO
DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTICIONAIS NO
MUNICÍPIO DE COLINAS DO TOCANTINS**

Projeto de pesquisa apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins, com a finalidade de obter aprovação, de acordo com a Resolução nº 466/2012.
Orientadora: Dra Marta Azevedo dos Santos

**PALMAS-TO
OUTUBRO DE 2015**

RESUMO

A presente pesquisa será realizada no município de Colinas do Tocantins, sendo direcionada a nove (9) professores lotados em salas de recursos multifuncionais. Seu objetivo principal será investigar as vivências de prazer e sofrimento adquiridas pelos mesmos em decorrência de suas atividades laborais. Para tanto, a metodologia utilizada será a pesquisa qualitativa como forma de obtenção dos dados, por vez pautada na aplicação de uma entrevista semiestruturada, conforme modelo anexo.

Palavra-Chave: Prazer, sofrimento, professor, sala de recurso multifuncional.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
2	JUSTIFICATIVA	93
3	OBJETIVOS PRIMÁRIO	95
3.1	OBJETIVOS SECUNDÁRIOS	95
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	96
5	METODOLOGIA.....	99
6	ASPECTOS ÉTICOS E GARANTIAS ÉTICAS	101
6.1	RISCOS E BENEFÍCIOS	15
7	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	102
7.1	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	102
8	VIABILIDADE ECONÔMICA	103
9	CRONOGRAMA.....	104
10	REFERÊNCIAS	105
	ANEXO.....	Erro! Indicador não definido.
	ANEXO A: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos, tais como Esteve, (1999); Smenha e col., (2006); Freitas, (2013) sobre prazer e sofrimento no trabalho têm avançados nos últimos anos, sendo que a maioria deles tem por finalidade identificar fatores que geram prazer e/ou sofrimento no mundo laboral e dessa forma possibilitem mudanças que de alguma forma sejam positivas ao trabalhador.

Ademais, percebe-se que as maiorias dos estudos têm direcionado seu enfoque para o professor lotado em sala do ensino regular, havendo assim, uma grande escassez de estudos direcionados aos professores lotados em salas de recursos multifuncionais, ou sala de ensino regular com processo de inclusão.

Ressalta-se que, as salas de recursos multifuncionais vêm sendo implantadas no Brasil desde 2005, sendo uma ação promovida pela Secretaria de Educação Especial/MEC como parte do serviço de atendimento educacional especializado (AEE).

Segundo Pasian e colaboradores (2014) o programa das salas de recursos multifuncionais foi criado com o objetivo de promover um ensino com qualidades para os alunos com algum tipo de deficiência, como transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e outros, ou seja, tem como público alvo os discentes da educação especial, podendo serem implantadas nas escolas municipais e estaduais.

Espera-se que o professor lotado em salas de recursos multifuncionais seja capacitado a contento as necessidades do seu alunado, devendo o mesmo dispor de um contexto estrutural condizente com a demanda e uma rede de apoio especializado capaz de suprir suas necessidades, principalmente aquelas de cunho para encaminhamento.

Entretanto, é válido pontuar, que mesmo estando lotado em uma instituição que tenha todas as condições supracitadas, o mesmo será submetido diariamente a conjunto de vivências singulares em suas temáticas e capazes de despertar em sua subjetividade sensações de prazer e também sofrimento que de alguma forma impactará, negativamente ou positivamente em sua saúde mental.

A saúde mental do professor, conforme já apontado, vem sendo alvo de investigações nos últimos anos, como apontam alguns estudos, a saber: “O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde” (GASPARINI E COL, 2005); “Intensificação do trabalho e saúde dos professores” ASSUNÇÃO E COL., 2009); “Sofrimento mental relacionado ao trabalho docente” (PEREIRA, 2012). Neste contexto, verifica-se uma preocupação já há anos em debate, tendo em vista que este profissional é

submetido diariamente a uma rotina de trabalho que algumas vezes perpassa seus limites e capacidades.

A sociedade contemporânea vem experimentando grandes mudanças no que diz respeito ao mundo do trabalho, havendo cada vez mais pressões que obrigam os trabalhadores a executarem atividades que desafiam suas capacidades rotineiramente. Destarte, no campo educacional isso não tem sido diferente, mesmo porque o professor é ao mesmo tempo o propulsor desse movimento no que diz respeito a preparação do sujeito para enfrentá-lo e também vítima no que diz respeito ser um trabalhador dessa sociedade.

Conforme pontua Woleck (2002), historicamente a palavra trabalho sempre esteve associada a sofrimento, perda de liberdade e da independência. Neste contexto, ainda segundo o autor acima, durante as diversas fases da civilização humana, o trabalho foi função dos servos, dos escravos e somente na contemporaneidade, ou seja, na modernidade, este está associado ao emprego.

Segundo MARX (1983, p.149 apud WOLECK, 2002, p. 5), "[...] o trabalho revela o modo como o homem lida com a natureza, o processo de produção pelo qual ele sustenta a sua vida e, assim, põe a nu o modo de formação de suas relações sociais e das ideias que fluem destas". Ou seja, para o citado autor o centro das atenções humanas no que concerne atividades é o trabalho, sendo por meio desta que o mesmo constrói suas relações sociais e preconcebe suas ideias e pensamentos.

Percebe-se, com bases nas informações supra, que o sofrimento advindo do trabalho, ou seja, situação a que o homem é submetido, e no decorrer do processo descobre-se como não tendo condições psicossociais capazes de responder a contento as exigências da mesma, não é uma invenção contemporânea. Neste contexto, é antiga a relação trabalho e sofrimento, sendo a mesma bem presente na vida de um professor que dia a dia é sobrecarregado por atividades que desafiam seu bem-estar psicossocial, como por exemplo, o fato de trabalhar em salas de aulas com excesso de alunos, ampliação de carga horária e número excessivo de atividades burocráticas, tendo por conta disso, prejuízos que perpassam suas capacidades mentais de ressignificação.

Assim sendo, a presente pesquisa investigará as vivências de prazer e/ou sofrimento advindo das atividades laborais de professores lotados em salas de recursos multifuncionais, conforme já descrito. Para tanto, recorre-se a pesquisa qualitativa como forma de obtenção das informações, tendo em vista que a mesma busca obter dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo.

2 JUSTIFICATIVA

A educação pública municipal de Colinas do Tocantins vem ao longo dos anos passando por grandes transformações, sendo a maior delas o desafio de lidar eficazmente com o aumento da demanda e com perda de antigos e novos professores em decorrência de aposentadorias, afastamento por problemas de saúde e licenças em geral, bem como a preparação de novos que adentram ao sistema via concursos e/ou contratações.

Dados da Secretaria Municipal de Educação do Município de Colinas do Tocantins, apontam que o município dispõe atualmente de nove 09 salas de recursos multifuncionais, que funcionam nos contra turnos das escolas onde estão localizadas. Assim sendo, cada uma dessas salas, dispõe de um professor que trabalha com um número de alunos que variam de 09 a 25 por turmas, sendo que a maioria deles advém das salas de aulas do ensino regular.

Ainda segundos dados da Secretaria Municipal de Educação (2015), atualmente o município dispõe de um total de 245 professores efetivos e em torno 40 professores contratados. Ademais, o município dispõe de 05 Centros Municipais de Educação Infantil, 10 Escolas de Ensino Fundamental, ambos na zona urbana e uma Escola Família Agrícola que fica localizada na zona rural e oferta ensino concomitante com ensino técnico profissionalizante no campo agropecuário.

Percebe-se, com base nos dados acima, que o Município de Colinas do Tocantins dispõe de uma demanda significativa, principalmente no contexto da educação especial, que por vezes exige um grupo de professores e demais profissionais necessários à demanda que sejam capazes de ofertar um serviço de qualidade e a contento as necessidades do contexto, sendo possível o surgimento de atividades que gerem prazer e/ou sofrimento junto a esses profissionais, especialmente o professor.

A educação inclusiva, quando realizada de forma responsável e pautada em uma pedagogia de inclusão que vá ao encontro das demandas do seu público alvo, exige do professor um grande esforço, tendo em vista a singularidade das carências de aprendizagem dos seus alunos, bem como a complexidade do processo de ensino aprendizagem demandado. Assim sendo, este profissional vive no seu dia a dia experiências, indefinições e contradições que muitas vezes perpassam suas capacidades psíquicas de elaboração, podendo proporcionar-lhe sensações de prazer e/ou sofrimento.

Neste contexto, tornam-se necessárias pesquisas que possam compreender a dinâmica laboral desses docentes considerados bem intencionados, ou seja, profissionais

que se esforçam para ter uma atuação coerente com a demanda e capaz de satisfazer as necessidades mínimas do seu alunado, mas submersos a um contexto de experiências e demandas nem sempre congruente com suas capacidades subjetivas e profissionais.

Por outro lado, é importante frisar que o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais, demanda uma contribuição significativa da escola que por vez deverá ser capaz de ofertar as pessoas deficientes um contexto acolhedor, íntegro e singular, atentando-se não somente ao ambiente das salas de recursos multifuncionais, mas também a todo contexto escolar. Neste caso, os professores que lidam diretamente com essa demanda precisam estar capacitados a contento para serem capazes de proporcionar atividades pedagógicas que incentivem seus alunos a enfrentarem as adversidades da vida, principalmente aquelas originadas como consequência da sua deficiência.

Neste contexto, faz-se necessário que os mesmos estejam preparados para lidarem com experiências de prazer e também de sofrimento advindas de suas práxis de trabalho, tendo em vista que as frustrações serão inevitáveis e que o sucesso ocorre de forma vagarosa, sendo constituído por pequenos avanços, muitas vezes imperceptíveis, principalmente aos olhos da família e da sociedade. Assim sendo, não são raros os casos em que o professor sofre constantes cobranças, ao mesmo tempo em que está diante de uma demanda que o desafia diariamente e que mexe não somente com suas habilidades técnicas, mas também com sua subjetividade.

Destarte, percebe-se a necessidade proeminente de estudos que possam de alguma forma investigar a dinâmica de trabalho dos professores e a partir dos resultados alcançados propor mudanças, caso necessárias, bem como elucidar questões em torno dessa temática que possam contribuir na criação de alternativas laborais resilientes e adequadas as necessidades institucionais e subjetivas dos professores.

3 OBJETIVOS PRIMÁRIO

Identificar as principais vivências de prazer e sofrimento dos professores que trabalham em salas de recursos multifuncionais;

3.1 OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

Identificar os principais fatores responsáveis pela geração de prazer e sofrimento na dinâmica laboral do professor;

Compreender como as demandas de trabalho podem gerar satisfação e sofrimento psíquico no Professor que trabalha em salas de recursos multifuncionais;

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O direito de todos à educação foi promulgado ainda em 1948 pela Declaração Universal de Direitos Humanos. Contudo, conforme aponta Maluf (201) foram necessários 30 anos para que a terminologia “necessidades educativas especiais” fosse sistematizada por meio do *informe de Warnock*.

Destarte, no ano de 1990 surge a *Declaração Mundial de Educação para Todos* que por vez traça como objetivos estabelecer meios de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todos os sujeitos educandos. Contudo, foi somente no ano de 1994, na *Declaração de Salamanca*, conforme aponta Maluf (2012) que a educação inclusiva foi sistematizada pela primeira vez, tendo em vista que a mesma trouxe em seu texto as orientações de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais e outras.

Conforme supracitado, o aparato legal construído desde a década de 50 logrou as instituições a obrigatoriedade de proporcionar educação de qualidade e de forma incondicional a todos, devendo nos casos específicos, a mesma ser ofertada na forma de inclusão, por vez pautada nas necessidades educativas especiais de cada sujeito. Neste contexto, o professor é inserido, embora não tenha sido preparado adequadamente para tão complexa atividade, tendo em vista a escassez de disciplinas e de estágios supervisionados na grade curricular da sua formação.

Ressalta-se que, o docente por vez inserido neste processo, vivencia diariamente um conjunto de experiências nem sempre correlatas as suas capacidades cognitivas de ressignificação, ou seja, capacidade psíquica capaz de dar novo sentido a uma vivência de sofrimento, havendo de certa forma, uma sobrecarga emocional que por vez poderá se transformar em um sofrimento psíquico. Assim sendo, faz-se necessário estudos que possam demonstrar o impacto dessa rotina na estrutura psíquica desse professor, atentando-se para suas estratégias coping para com as mesmas.

Silva (2006) ao discutir o caráter do trabalho docente e o sofrimento do professor, apontou que nos últimos anos é crescente o aumento do índice de Burnout sobre os docentes, em grande parte devido às condições de trabalho. Ainda segundo a autora, observa-se entre os docentes um aumento significativo da insatisfação com a profissão, sendo esta atribuída em grande parte ao desinteresse, a agressividade e indisciplina dos alunos. Assim sendo, a autora pontuou ainda que esses aspectos ligados à dor de um

professor encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades, e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração, é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho mais que ainda não deixou de ser mercadoria.

No que concerne ao trabalho do professor nas salas de recursos multifuncionais, vale lembrar, conforme aponta Bianchetti e Freire (1998), as pessoas com deficiência se diferenciam naquilo que está socialmente estabelecido como norma e são alvos de sanções ou discriminações. O que designa a diferença ou o estatuto que lhe é conferido, seja por mecanismos científicos, seja em nível do senso comum, afirma o processo de discriminação que, provavelmente, irá acontecer, pois ele é diferente, é o desviante dos processos normais de um determinado tipo de sociedade.

Neste contexto, vale lembrar que o professor lotado em sala de recursos multifuncionais terá funções que extrapolam a dualidade ensino aprendizagem e exigem do mesmo capacidade de intervenção que proporcione ao sujeito deficiente possibilidades e potencialidades para que este sintá-se de fato inserido e socialmente aceito, havendo assim, uma prescrição daquilo que deverá ser realizado pelo mesmo, que perpassa em muitos tópicos suas capacidades profissionais.

Dejours (1987) aponta que para os trabalhadores darem conta do prescrito, corresponderem às expectativas da organização e não adoecerem, eles utilizam estratégias de enfrentamento contra o sofrimento, tais como conformismo, individualismo, negação de perigo, agressividade, passividade, entre outras. De acordo com o autor, a utilização dessas estratégias de defesa propicia proteção do sofrimento e a manutenção do equilíbrio psíquico por possibilitar o enfrentamento e a eufemização das situações causadoras do sofrimento.

Da mesma forma, ainda segundo Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994) definem que as estratégias defensivas são na sua maioria coletivas e podem ser definidas como mecanismos pelos quais o trabalhador busca modificar, transformar e minimizar a percepção da realidade que o faz sofrer.

Todas as atividades laborais têm suas especificidades, entretanto, o trabalho do docente, principalmente o inserido no contexto da educação especial, torna-se singular quando comparado aos demais, tendo em vista, o contexto onde o mesmo ocorre e dos variados fatores a que este é submetido, como por exemplo, a indispensável entrelaçamento com o contexto intrafamiliar do aluno. Ademais, é bom lembrar, conforme

citado por Codo e Gazotti (2000) que a tarefa de ensinar por si só já traz muitas responsabilidades, tendo em vista que se caracteriza por uma relação de cuidado, visto que educar, etimologicamente, significa criar, cuidar.

Ainda segundo Codo e Gazotti (2000) no contexto laboral do professor a formação de vínculo afetivo é uma das condições básicas para efetividade do seu trabalho, sendo impossível dissociar os aspectos objetivos dos subjetivos. Entretanto, sabe-se que tais vínculos nem sempre são saudáveis, podendo tal situação provocar não só prazer, mas também sofrimento aos envolvidos.

5 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa que se utilizará da abordagem qualitativa que se caracteriza pelo enfoque de coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação. Explora fenômenos em profundidade, sendo conduzida em ambientes naturais, tendo seus significados extraídos dos dados, advindos de um processo capaz de analisar as múltiplas realidades subjetivas.

Para tanto, será utilizada uma entrevista semiestruturada, conforme modelo anexo, objetivando extrair dos entrevistados respostas elucidativas e coerentes com os objetivos da pesquisa.

Conforme já descrito, a pesquisa será realizada junto aos nove professores vinculados a Secretaria Municipal de Educação e lotados nas salas de recursos multifuncionais do município de Colinas do Tocantins, cidade localizada na mesorregião ocidental do Tocantins *IBGE (2008)* e na microrregião de Araguaína, tendo uma população de 33.535 habitantes, conforme *Censo (2010)*. Para tanto, terá duração de até dois meses, iniciados logo após a aprovação desse projeto junto ao comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins.

No total nove professores serão submetidos a pesquisa, tendo em vista que o município dispõe de somente nove salas de recursos multifuncionais, estando todas localizadas na zona urbana e em pleno funcionamento.

Destarte, utilizará-se da aplicação de entrevistas semiestruturadas que se necessárias serão gravadas, depois transcritas e analisadas pela técnica da análise de conteúdo segundo Bardin (1988), visto trata de uma técnica cada vez mais utilizadas no campo das ciências humanas e ciências da saúde.

A análise de conteúdo consiste em uma técnica de análise de dados popularizada por Laurence Bardin (1977), por meio da obra *L'analyse de contenu*, definida na sua essência como um método empírico. Neste contexto, Bardin (2011, p.15) define sua técnica como sendo um conjunto de instrumentos de cunho metodológico ávido de constante aperfeiçoamento, mas que se aplicam a conteúdos e continentes extremamente diversificados, configurando-se, ainda na sua visão, como formas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Ressalta-se, que as citadas entrevistas serão agendadas previamente com os

professores, devendo ser realizadas individualmente e em locais adequadas a essa atividade, portanto, isento de intervenções adversas que de alguma forma possam interferir negativamente nas respostas e no resultado final da pesquisa, bem como no sigilo e confidencialidade dos dados.

6 ASPECTOS ÉTICOS E GARANTIAS ÉTICAS

A presente pesquisa será realizada levando em consideração todas as preconizações da resolução CNS 466/2012 que por vez obriga que toda pesquisa envolvendo seres humanos seja submetida à apreciação de um comitê de ética de pesquisa, devidamente constituído e validado. Ademais, também levará em consideração outras resoluções de cunho ético que de alguma forma tenham correlação com essa atividade.

No que se refere ao processo de garantia éticas, serão assegurado ao participante todas as garantias preconizadas pela resolução CNS 01/20013. Assim sendo, primará-se pela construção de medidas que garantam a liberdade de participação e integridade do mesmo, bem como a preservação dos seus dados como o intuito de garantir sua privacidade, sigilo e confidencialidade.

6.1 RISCOS E BENEFÍCIOS

Levando em consideração a natureza da pesquisa, bem como o ambiente onde a mesma será executada, pode-se concluir a existência de riscos aos participantes, devendo, oportunamente ser tomadas medidas para sua minimização e proteção dos participantes.

Destarte, todas as etapas da coleta de dados serão realizadas em ambientes adequados, evitando-se assim que a externalização de conteúdos por parte do participante seja captada por outras pessoas, além do pesquisador. Ademais, as entrevistas serão agendadas previamente e pautadas por estratégias que evitem a exposição do entrevistado.

Quanto aos benefícios, vale ressaltar trata-se de uma pesquisa inédita para o município onde a mesma ocorrerá, podendo esta ser utilizada para a construção de instrumentos e estratégias que favoreçam sua atuação enquanto docente e profissional da educação especial.

Dessa forma, pretende-se, após sua conclusão divulgar amplamente seus resultados, prioritariamente na região onde a mesma ocorre, através de fóruns.

7 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Somente serão admitidos neste estudo professores da rede Pública Municipal de Colinas do Tocantins, atualmente lotados em sala de recursos multifuncionais. Ademais, todos deverão assinar antecipadamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, conforme modelo anexo, podendo a qualquer momento e por decisão unilateral desistir da pesquisa.

7.1 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Serão excluídos do estudo todos os participantes que não satisfazem os critérios de inclusão, ou seja, que não trabalham como professor de sala de recurso multifuncional do município de Colinas Tocantins.

8 VIABILIDADE ECONÔMICA

	VALOR U – R\$	VALOR TOTAL R\$
Gravador de Voz	230,00	230,00
Resma de Papel A4	20,00	40,00
Canetas e Lápis	2,00	20,00
Cartuchos de Tinta Preto e Branco	35,00	70,00
Cartucho de Tinta Colorido	35,00	70,00
Deslocamento (gasolina)		200,00
Serviços de Terceiros		Não possui
Honorários Pesquisador		Não possui
Despesas com os sujeitos da pesquisa		Não possui
Outros (Idenização, gastos extras e etc)		2.000,00
Valor Total		2.630,00

O presente projeto de pesquisa possui viabilidade econômica, visto que o custeio dos materiais e instrumentos necessários para a realização do mesmo será de responsabilidade do pesquisador.

9 CRONOGRAMA

PERÍODO	2015												2016											
Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Leitura e seleção de textos para embasamento teórico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■														
Elaboração Projeto							■	■	■	■	■													
Submissão ao comitê de ética													■	■	■	■	■	■	■					
Coleta de dados																				■				
Interpretação e análise dos dados																					■			
Reprodução escrita da pesquisa																						■	■	
Revisão																							■	
Defesa																								■
Envio de artigo para periódico																								■

Cronograma poderá sofrer alterações, conforme o andamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. *Educ. Soc.* vol.30, p. 349-372. Campinas – SP. 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa:; Edições 70, LDA, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*.. Lisboa: Edições 70, 2006

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: *Educação: carinho e trabalho*. 2.ed. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2000.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez. 1987.

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

ESTEVE, J. M. : *a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: Edusc, 1999.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. *Prazer e Sofrimento no Trabalho docente: pesquisas brasileiras*. Curitiba: Juruá, 2013.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, vol. 31, n. 2 p. 189-199, 2005

MALUF, I. M. *Inclusão: Educação e Responsabilidade*. *Psique Ciência & Vida*, Numero 83, Ano VI. p. 20-21, 2012.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983

PASIAN, M. S; MENDES, E. G; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PEREIRA, J. A. *Sofrimento Mental relacionado ao trabalho docente*. Franca: SP, 2012

SILVA, M. E. P. *Burnout: por que sofrem os professores?* *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ – RJ, 2006.

SMEHA, Najar Luciane; VLIEGER, Ferreira, Lolete. *Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar*. *Revista Educação Especial*, vol. 21, núm. 31, p.

37-48, 2008.

WOLECK, A. O trabalho, a ocupação e o emprego: Uma perspectiva histórica. Revista de Divulgação Técnico-científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação, *1* (Janeiro), 33-39, 2002.

WOLECK, A. O trabalho, a ocupação e o emprego: Uma perspectiva histórica. Revista de Divulgação Técnico-científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação, *1* (Janeiro), 33-39, 2002.

APENDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 – DADOS PESSOAIS E DE TRABALHO.

Idade (anos) _____

Gênero: _____

Escolaridade: Superior () Qual curso? _____

Pós Graduação: () Especialista Qual(is)

Curso(s) _____

() Mestrado: Linha de pesquisa: _____

() Doutorado: Linha de

Pesquisa: _____

Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Outros

Tempo Total de Docência (anos, meses): _____

Tempo Total de docência nesta sala (anos, meses) _____

Situação Trabalhista: () Contrato – Previsão de encerramento: _____

() Outros: Qual(is)? _____

() Professor Efetivo: Desde quando? _____

Carga Horária Atual: () 20hs () 30hs () 40hs

Afastou-se do trabalho este ano por problemas de Saúde: () Sim () Não

Qual(is): _____

2 – QUESTIONÁRIO SOBRE PRAZER E SOFRIMENTO

1 – Como professor e no que diz respeito às suas vivências no trabalho nesta sala, o que significa o sentimento de prazer?

2 – Como professor e no que diz respeito ao seu trabalho nesta sala, quais vivências lhe trazem prazer?

- 3 – Como professor e no que diz respeito ao seu trabalho nesta sala, o que precisa acontecer para que você venha ter mais prazer pela profissão?
- 4 – Como Professor e no que diz respeito às suas vivências no trabalho nesta sala, o que significa o sentimento de sofrimento?
- 5 – Como professor e no que diz ao seu trabalho nesta sala, quais vivências lhe trazem de alguma forma algum tipo de sofrimento?
- 6 – Como Professor e no que diz ao seu trabalho nesta sala, o que poderia ser evitado para que você não viesse a ter algum tipo de sofrimento?
- 7 – Sente-se satisfeito(a) com sua profissão? Por quê?
- 8 – Sente-se insatisfeito(a) com a sua profissão? Por quê?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
(DEPARTAMENTO E/OU UNIDADE)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa que tem por objetivo identificar as principais Vivências de Prazer e Sofrimento no Contexto de Trabalho dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais no Município de Colinas do Tocantins, sob a responsabilidade do pesquisador Edilson Barros de Macedo.

Ressalto, que tal pesquisa justifica-se pelo fato de que atualmente o Município de Colinas do Tocantins, dispõe de um contingente significativo de salas de recursos multifuncionais, não havendo até então nenhum estudo que possa dar visibilidade as questões de prazer e sofrimento vivenciadas pelos professores inserido nas mesmas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da aplicação de questionários semiestruturado com perguntas objetivas e subjetivas, porém coerentes com o objetivo da pesquisa. Devendo os mesmos ser realizados após agendamento prévio, em local reservado, ou seja, em uma sala fechada, isento da interrupção e intromissão alheia. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para identificação dos principais fatores responsáveis pela geração de prazer e sofrimento no labor diário do professor, bem como para que possamos compreender como as demandas de trabalho podem gerar satisfação e sofrimento psíquico no Professor que trabalha em salas de recursos multifuncionais.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, mas existem, sendo que em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização, sob a responsabilidade do pesquisador supra.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para

obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço de trabalho, Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas, Rua Dom Manoel, 1297, Novo Planalto, Colinas do Tocantins, ou pelo telefone 63 8474-9649; 9255-4717. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, Avenida NS 15, 109 Norte, Prédio do Almoarifado – Bairro Plano Diretor Norte - Palmas - TO, 77001-090 Brasil, telefone 63 3232-8023, Email cep_uft@uft.edu.br, de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados).

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação do professor na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT, conforme endereço acima, desde que os reclamantes se identifiquem, sendo que o seu nome será mantido em anonimato.

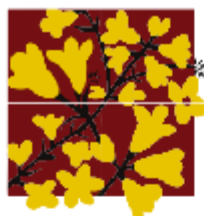
Data: ___/___/_____

Assinatura do participante

Assinatura do coordenador do projeto

APÊNDICE D – PRODUÇÕES DURANTE O PERCURSO DO MESTRADO

ARTIGO I – PUBLICADO



**V CONGRESSO BRASILEIRO
DE PSICODINÂMICA E
CLÍNICA DO TRABALHO**


24 a 27
Outubro
2017
BRASILIA

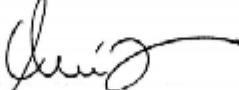
VI Simpósio Brasileiro de Psicodinâmica do Trabalho

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho **Vivências de prazer e sofrimento no contexto de trabalho dos professores das salas de recurso multifuncionais de autoria de Edilson Barros de Macedo; Marta Azevedo dos Santos (UFT)** foi apresentado como Comunicação Oral no V Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho / VI Simpósio Brasileiro de Psicodinâmica do Trabalho, realizado no período de 24 a 27 de outubro de 2017 na Universidade Católica de Brasília.

Brasília, 13 de novembro de 2017.


Lêda Gonçalves de Freitas
Comissão Organizadora (UCB)


Emilio Peres Facas
Comissão Organizadora (UnB)


Liliam Deisy Ghizoni
Comissão Científica (UFT)

Realização



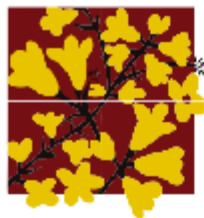
Patrocínio



Apoio



ARTIGO II – PUBLICADO



V CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICODINÂMICA E CLÍNICA DO TRABALHO


24 a 27
Outubro
2017
BRASILIA

VI Simpósio Brasileiro de Psicodinâmica do Trabalho

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho **PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E SUAS CONEXÕES COM SAÚDE MENTAL – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL** de autoria de **Ana Paula Santa Casoti (FIESC/UNIESP); Edilson Barros de Macedo (UFT); Flávia Lima da Silva (FIESC/UNIESP); Giovanna de Oliveira Araújo (FIESC/UNIESP); Marta Azevedo dos Santos (UFT)** foi apresentado como Pôster no V Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho / VI Simpósio Brasileiro de Psicodinâmica do Trabalho, realizado no período de 24 a 27 de outubro de 2017 na Universidade Católica de Brasília.

Brasília, 13 de novembro de 2017.


Lêda Gonçalves de Freitas
Comissão Organizadora (UCB)


Emilio Peres Facas
Comissão Organizadora (UnB)


Liliam Deisy Ghizoni
Comissão Científica (UFT)

Realização



Patrocínio



Apoio



ARTIGO III – PUBLICADO

III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC
Educação Transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras

UNIVERSIDADE FEDERAL
do TOCANTINS

CERTIFICADO

Certificamos que Marta Azevedo dos Santos ministrou a Comunicação Oral no(a) Evento: III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC Educação Transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras realizado no período de 31 de Agosto a 02 de Setembro de 2017, totalizando a carga horária de 4 horas/aulas.


Vania Maria de Araújo Passos
Pró-reitora de graduação


Profª Maria José de Pinho
Coordenadora do RIEC/TO

Realização

RIEC
UNIVALI
FURB
ZATULICA
UNIOESTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
CAPES
ARFOR
Uniarp
Universidade Estadual de Goiás
Universidade Federal de Goiás
UFG

ARTIGO IV – PUBLICADO

III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC
Educação Transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras

UNIVERSIDADE FEDERAL
do TOCANTINS

CERTIFICADO

Certificamos que Edilson Barros de Macedo ministrou a Comunicação Oral no(a) Evento: III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC Educação Transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras realizado no período de 31 de Agosto a 02 de Setembro de 2017, totalizando a carga horária de 4 horas/aulas.


Vania Maria de Araújo Passos
Pró-reitora de graduação


Prof.ª Maria José de Pinho
Coordenadora do RIEC/TO

Realização

RIEC
UNIVALI
FURB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UNIOESTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CAPES
ARFOR
Uniarq
Universidade Estadual de Goiás
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

ARTIGO V – PUBLICADO

22/11/2017

Submissões

Humanidades & Inovação

Português (Brasil)

Ver o Site

edillon2017psi



Tarefas 0

Submissões

Submissões

Fila

Ajuda

Nova Submissão

Minhas Submissões Designadas

Buscar

ID	Autor; Título	Etapa
Nenhum item		

Submissões de Minha Autoria

Buscar

ID	Autor; Título	Etapa
474	MACEDO; PROCESSOS PERCEPTIVOS E A DINÂMICA COMPORTAMENTAL DO PROFESSOR FRENTE AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA – CONEXÕES COM SAÚDE MENTAL	Avaliação

1 de 1 itens

powered by OJS | Open Journal Systems

PKP | PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT