

Prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua

Carla Garcia Bottega¹, Álvaro Roberto Crespo Merlo²

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social,
Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Este artigo aborda a dinâmica saúde/sofrimento mental, vivida por educadores sociais de uma escola, no trabalho com adolescentes em situação de rua. Trata-se do resultado de pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A metodologia em psicodinâmica do trabalho foi utilizada para a investigação da relação de prazer e/ou sofrimento, além da identificação das estratégias individuais e coletivas, construídas por esses educadores, para o enfrentamento do cotidiano no trabalho. Verificou-se que os educadores encontram-se mobilizados pela situação de vida do público atendido, assim como pelas relações estabelecidas com os colegas e com a rede de serviços externa à escola. Também está presente um esvaziamento dos vínculos de confiança e de cooperação entre os pares, não possibilitando a construção coletiva de superação das dificuldades encontradas. As mudanças de gestão, a descontinuidade de programas e projetos têm influenciado diretamente a escola e seus trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, ainda permanece, nesses educadores, o desejo de transformação da realidade. É possível afirmar a importância da manutenção de um espaço público de discussão dos trabalhadores da escola, que possa qualificar seu trabalho e construir relações baseadas na confiança e cooperação. Assim, tendem a ser viabilizadas transformações das situações de trabalho, bem como a criação de novas maneiras de trabalhar e de promover saúde.

Palavras-chave: Saúde mental, Trabalho, Educadores sociais, Situação de rua, Psicodinâmica do trabalho, Prazer e sofrimento, Psicologia social.

Pleasure and suffering in social work of educators with adolescents at the street

This article approaches the dynamic health/mental suffering, lived for social educators of a school, in the work with adolescents in street situation, result of a research of master in science. The methodology in psychodynamics of work was used for the inquiry of the relation of pleasure and/or suffering, beyond the identification of the individual and collective strategies, constructed for these educators, for the confrontation of the daily one in the work. It was verified that the educators meet mobilized by the situation of life of the taken care of public, as well as for the relations established with the colleagues and the external net of services to the school. Also the bonds of confidence and cooperation between the pairs is present, not making possible the collective construction of overcoming of the joined difficulties. The management changes, the discontinuity of the programs and projects, have influenced directly the school and its workers, but at the same time, still remain, in these educators, the desire of transformation of the reality. It is possible to affirm the importance of the maintenance of a public space of quarrel of the workers of the school, that can characterize its work and construct to relations based on the confidence and cooperation. Making possible transformations of the work situations, and creation in new ways to work and to promote health.

Keywords: Mental health, Work, Social educators, Living on the street, Psychodynamic of work, Pleasure and suffering, Social psychology.

Introdução

Neste artigo, apresenta-se o trabalho do educador social que realiza abordagem diretamente nas ruas ou presta atendimento dentro de instituições. Esse trabalhador, da área da infância e da juventude consideradas em risco pessoal e social³, tem se desenvolvido a partir de

1 Mestre em Psicologia Social e Institucional.

2 Professor Associado.

3 Crianças e adolescentes em risco pessoal e social são aquelas “[...] expostas a fatores que ameaçam sua integridade física, psicológica ou moral, causados por qualquer agente social (família, instituição, Estado)” (Graciani, 1997, p. 26).

projetos de educação no contexto da evolução das políticas sociais brasileiras. Seu trabalho vincula-se à população pobre, atendida, na maioria das vezes, pela assistência social em programas organizados pelo Estado e por organizações não governamentais.

Buscou-se investigar a dinâmica saúde/sofrimento mental vivida por educadores sociais, no trabalho com adolescentes em situação de rua, através de pesquisa⁴ realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), pertencente à rede de ensino da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), Secretaria Municipal de Educação (SMED). Os objetivos foram: investigar a dinâmica saúde/sofrimento mental vivida pelos educadores que atendem adolescentes em situação de rua; compreender a relação de prazer e/ou sofrimento no trabalho por parte desses profissionais; assim como identificar as estratégias individuais e coletivas construídas para o enfrentamento do cotidiano do trabalho.

A partir da psicodinâmica do trabalho (Dejours, 1992, 2004a), entende-se o trabalho como possibilidade de promover a saúde mental de homens e mulheres, mas como uma constante luta entre as condições, que geram sofrimento e prazer, provenientes da organização do trabalho. Nessa metodologia, a proposta é de constituição de um espaço público de discussão, formado por um grupo de trabalhadores e pesquisadores, no qual os trabalhadores possam, a partir de seus comentários verbais, construir a elaboração sobre o que foi vivido no trabalho. Isso ocorre já que o estabelecimento de escuta à fala do trabalhador configura um privilegiado instrumento de pesquisa e intervenção. O desenvolvimento é verificado a partir da construção realizada no grupo, de tal forma que a palavra tenha autenticidade e seja possível construir, coletivamente, possibilidades de superação das situações adversas.

O trabalho e suas transformações

O trabalho ocupa posição central na sociedade. Segundo Dejours (2004a, p. 18), “[...] o trabalho desempenha um papel essencial de formação do espaço público, pois trabalhar não é tão-só produzir: trabalhar é ainda viver junto”. O autor parte do pressuposto de que o trabalho deve sempre ser pensado como social.

De acordo com Nardi (2006), mesmo que alguns autores apontem a perda da centralidade do trabalho, as transformações ocorridas na contemporaneidade demonstram que o trabalho permanece como central na estrutura social e na “construção material e psíquica dos sujeitos”.

Há hoje um forte movimento de descoletivização ou de reindividualização, que é avesso aos coletivos, às organizações sindicais, aos direitos trabalhistas e aos mecanismos de proteção sociais. Conforme Lancman e Uchida (2003), deve-se ter clareza sobre esses acontecimentos, decorrentes das mudanças ocorridas socialmente, para que seja possível entender a realidade subjetiva vivida pelos trabalhadores em um contexto de perdas de garantias e direitos, que, anteriormente, não traziam só proteção social, mas psíquica.

O trabalho nunca é neutro em relação à saúde e pode favorecer tanto a doença, quanto a saúde (Dejours, 1999). É importante ressaltar que a relação saúde/trabalho não está restrita às pessoas ligadas diretamente ao processo de trabalho. A divisão entre espaço de trabalho e espaço privado não é possível quando a questão se remete às relações sociais e às questões de saúde, já que não é possível separar nossa vida na família, em casa, da vida no trabalho, nos seus diversos locais. Gradativamente, inclusive, esses ambientes se misturam, se confundem, tornando essa separação ainda mais complicada.

⁴ Foram utilizados, na composição deste artigo, trechos componentes da pesquisa *Loucos ou heróis: um estudo sobre prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua* (Bottega, 2009).

“O processo saúde-doença não pode ser analisado fora do contexto no qual ele acontece, assim como não pode ser pensado dele se excluindo o sujeito que sofre” (Nardi, 2004, p. 47). Na medida em que o trabalho é o “suporte central de manutenção da vida” e de “significação do eu no coletivo”, a subjetividade do trabalhador está diretamente associada ao trabalho.

É o trabalho que permite o confronto entre o mundo objetivo e a singularidade de cada trabalhador. O conflito entre a organização do trabalho (com suas relações e regramentos) e a subjetividade do trabalhador é gerador de sofrimento psíquico na medida em que o trabalhador tenta manter sua saúde mental em meio a essa complexidade de relações.

O trabalho ocupa um lugar muito mais importante na luta contra o adoecimento do que superficialmente se poderia supor: ele constrói o reconhecimento social para o trabalhador. Conforme Dejours (1999), o reconhecimento é essencial ao trabalhador, dando sentido ao sofrimento, pois, quando o trabalho é reconhecido, o julgamento é sobre o trabalho e não sobre o sujeito.

Ao mesmo tempo em que o trabalho gera sofrimento, é também fator de crescimento e de desenvolvimento psicossocial do adulto (Dejours, 2004a). Mesmo levando o trabalhador ao sofrimento e ao adoecimento, essa prática pode se constituir, também, em fonte de prazer e de desenvolvimento.

É possível dizer que o sofrimento psíquico, vivido pelos trabalhadores atualmente, está ligado à imposição do capital financeiro e da tecnologia, provenientes do neoliberalismo. A retirada de direitos, como justificativa do aumento da competitividade, coloca os trabalhadores em condições de exploração e de submissão, não vivenciadas anteriormente.

A supremacia do capital impõe uma lógica individualista, a perspectiva de que na vida é “cada um por si”, o que gera medo. Nesse contexto, há intensificação do trabalho e o conseqüente aumento do sofrimento subjetivo. Ocorre que, se não existem espaços abertos e democráticos, criam-se condições para a emergência do individualismo, dos comportamentos desleais, intrigas e traições, ou seja, a possibilidade de fazer sofrer e de ser injusto com o outro.

Para Nardi (2004), o enfraquecimento da solidariedade “[...] criou as condições para o surgimento de um sujeito que não se sente responsável pelo laço social ou nele implicado” (p. 60). O sujeito estaria abandonado “à própria sorte”, na medida em que são mais valorizados o individualismo e a competição.

Seguindo o mesmo pensamento, Lima e Viana (2006) constatarem que a flexibilidade do trabalho, dos grupos e sua instabilidade não permitem ao trabalhador a construção de laços sociais que compreendam confiança, lealdade e compromisso. Assim, a transitoriedade, que tem caracterizado as relações de companheirismo e de amizade, intensifica a vivência de desamparo.

Na medida em que não é possível construir uma perspectiva de futuro, a perspectiva do presente está marcada por ansiedade, angústia e um sentimento de vazio de sentido. A tendência ao individualismo exacerbado não permite a construção de vínculos, sejam eles na comunidade ou no trabalho.

O sofrimento no trabalho tem levado as pessoas à retração, ao silenciamento, pois, se não há espaço para a fala, isso significa que também não há espaço para a escuta. O que facilmente se lê como descomprometimento ou desmobilização no trabalho, tem sido conseqüência do silenciamento dos trabalhadores sobre o seu próprio trabalho. Com a dificuldade da construção de vínculos, o outro passa a ser, facilmente, um concorrente na corrida pela sobrevivência. Os indivíduos vivenciam um sentimento de esvaziamento moral, social, cultural ou político, já que não existe construção partilhada com os outros (Nardi, 2006; Sennet, 2003).

Se os trabalhadores não possuem espaço de discussão para falarem sobre o seu trabalho, se não são reconhecidos como sujeitos que podem intervir na organização das práticas laborais, são levados a um embotamento pessoal. Esse embotamento é traduzido pelo silêncio, pois, na prática, não há o que dizer. Eles desacreditam da sua potência como transformadores das adversidades sofridas e vividas. São levados a acreditar que seu sofrimento é da ordem do individual e, portanto, não tem espaço na esfera pública, não conseguindo compartilhar, com outros trabalhadores, os sentimentos semelhantes.

Em contrapartida, os trabalhadores que acreditam na mobilização coletiva e na força da palavra tentam trazer o máximo possível de pessoas para a discussão, mas, como não encontram eco entre seus colegas, acabam por também silenciar gradativamente. Isso ocorre, pois se sentem sós, não encontram solidariedade para suportar as dificuldades coletivamente, já que a falta da solidariedade está também no espaço público, marcada por uma despolitização global (Dejours, 2004a). Assim, esses sujeitos passam a desacreditar que estão certos, em suas reivindicações, e chegam, muitas vezes, ao adoecimento, pois vivem um processo de descrédito de si mesmos. Então, na medida em que não conseguem colocar em palavras o que é vivido, acabam por banalizar também o sofrimento alheio e, por consequência, não reconhecem o outro também como sujeito.

Apesar dos problemas na qualidade das relações atuais, acredita-se que os sujeitos possam mobilizar-se na construção de novas possibilidades de vida e trabalho não determinadas externamente. Como se tem visto, o trabalho tem gerado terríveis processos de alienação, mas pode ser muito potente, a serviço da emancipação dos sujeitos, gerando aprendizagens e vivências solidárias e democráticas.

A proposta de Dejours (1992, 2004a) visa à compreensão do sofrimento a partir da normalidade e não só da patologia. O autor considera o trabalho como importante fator, que une questões pertinentes à significação e à vivência subjetiva dos trabalhadores e à organização e às relações sociais do trabalho na preservação da saúde mental do trabalhador.

É importante conhecer as estratégias individuais e/ou coletivas utilizadas pelos trabalhadores para evitar a doença e preservar o equilíbrio psíquico. As estratégias são, então, as reações construídas pelos trabalhadores para enfrentamento e proteção contra as situações de risco e o consequente sofrimento no trabalho. Essas estratégias podem ser de ordem individual ou coletiva, sendo que o mais interessante é que, se o sofrimento é singular, individual, as pessoas cooperam para se defenderem, pois a superação pode ser coletiva (Dejours, 1999).

O trabalho do educador social

Como não existiam referenciais teóricos básicos para a ação dos educadores sociais, Graciani (1997) afirma que o trabalho desses profissionais sempre exigiu reflexão e debate. A ação dos educadores sempre foi vista como “experiência inacabada” e “imperfeita”, necessitando de sustentação teórico-prática. A autora destaca que o educador de rua foi formado nos movimentos sociais e sua participação foi relevante na defesa dos direitos da infância e adolescência no final dos anos de 1980.

Quando se descreve o percurso da formação do educador social, tem destaque a influência marcante de Paulo Freire (1981), com seu livro *A pedagogia do oprimido*, na construção da educação popular, como alternativa político-pedagógica de emancipação para as classes populares. Sua obra explicita o confronto entre os projetos educacionais, vigentes à época, e a necessidade de uma proposta que representasse o interesse das classes populares.

Atualmente, mesmo com uma extensa produção teórica na área, os educadores sociais ainda se confrontam com dificuldades e contradições em seu cotidiano de trabalho. Segundo Vangrelino (2004), esse educador se constitui, “[...] neste fio tênue entre a precariedade das políticas públicas, das tentativas de reinserção social desta população e das formas de luta nos movimentos sociais em defesa das crianças e adolescentes, em especial dos meninos e das meninas de rua” (p. 8).

Para Lemos et al. (2004), os trabalhadores que atendem às crianças e aos adolescentes em situação de rua, em Porto Alegre, autodenominam-se “[...] trabalhadores sociais, de educadores sociais e/ou simplesmente de cuidadores [...]”, na medida em que procuram ir além de suas especificidades técnicas, visando a agregar uma identidade que lhes unifique: a de educadores.

Esse educador, em constante formação e transformação, em contato com a dinâmica das relações sociais em que vive, na rua, na escola, tem, no histórico de sua formação, um compromisso com a militância social e política. Ao mesmo tempo, tem sua prática atrelada a instituições, também marcadas por um histórico de disciplina e de enquadramento da população de rua. Muitos dos serviços em que atuam foram montados com caráter paliativo, não tratando o enfrentamento à pobreza.

É importante salientar que os educadores realizaram sua formação, na maioria das vezes, para serem educadores em escolas “formais”. Eles foram se constituindo como educadores sociais em seu processo de formação profissional, já que não há uma formação acadêmica voltada especificamente para esse público. Com algumas exceções, as formações sequer levam em conta a discussão de uma prática social.

Para Craidy (1999), trabalhar na educação de meninos de rua significa o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). Portanto, é necessário o estabelecimento de laços, relações humanas e institucionais.

Na maioria das vezes, como o atendimento não depende unicamente do trabalhador, mas está atravessado por diversas questões do contexto social, a falta de êxito na proteção dos sujeitos atendidos é motivo para a sensação de fracasso e de desânimo quanto à continuidade do trabalho. Esse trabalhador da área pública ainda tem sua prática atravessada pelas mudanças políticas ocorridas na gestão, o que ocorre no mínimo a cada quatro anos. Os novos governos trazem consigo propostas diferenciadas das que estavam em construção e que, muitas vezes, são desconsideradas nos novos projetos.

É importante ressaltar que o educador social que está inserido em uma escola que atende à população de rua também faz parte de uma rede maior de ensino, que nem sempre conhece a particularidade de seu trabalho e suas dificuldades. Esse educador também é influenciado pelas questões gerais da educação na rede, na medida em que está submetido aos regramentos gerais do contexto escolar em seu território.

É importante que se tenha uma preocupação com a saúde integral do educador que, em sua prática educativa “[...] sofre desgaste de todas as ordens, sociais, mentais e físicas, pela angústia, impotência, insegurança e integridade para si e para o avanço dos trabalhos” (Graciani, 1997, p. 201). A autora ressalta que essas questões, muitas vezes, têm sido negligenciadas pelos programas de atendimento, resultando em problemas e impossibilidade de continuidade do trabalho. Por isso, sugere a constituição de um atendimento técnico especializado, não somente para os meninos, mas também para os educadores.

A situação de rua

Para falar dos trabalhadores que atendem crianças e adolescentes em situação de rua, é necessária a contextualização social da relação entre esses sujeitos. De acordo com Rizzini e Butler (2003), existem crianças e adolescentes vivendo nas ruas de qualquer país. Essa situação vem ganhando maior visibilidade, principalmente a partir do final do século XX, mas há registros da situação de crianças e adolescentes no país desde, pelo menos, o século XIX.

A opinião da sociedade sobre crianças e adolescentes em situação de rua é ambígua, oscilando entre quem gosta deles ou quem os detesta. Nesse sentido, eles são geralmente descritos piedosa ou pejorativamente. Segundo Leite (2001), essa ambiguidade ajuda em sua sobrevivência, na medida em que eles a utilizam. Ao mesmo tempo, contudo, não lhes assegura um lugar de pertencimento social. Uma mesma pessoa pode, em diferentes situações, sentir pena, incômodo, revolta ou, ainda, querer exterminá-los. Para a autora, os meninos e meninas que vivem nas ruas são verdadeiros “invencíveis”⁵, pois insistem em permanecer vivos e escapar da morte cotidianamente.

Muitos estudos têm sido feitos com crianças e adolescentes que fazem das ruas seu espaço de moradia ou sobrevivência. Esses estudos buscam estabelecer as causas que as levam para a vivência nas ruas. Na maioria, são crianças e adolescentes provenientes de famílias de baixa renda, que vivem em situação de miséria, privação e falta de oportunidades, sendo mais suscetíveis à fragilidade dos vínculos familiares e comunitários.

De acordo com Graciani (1997), um dos principais fenômenos produzidos pelo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro é a marginalização de crianças e adolescentes. Esses sujeitos são encontrados nas ruas, principalmente nos centros das cidades, representando um indicador da ausência de garantia de direitos.

Mesmo que a década de 1980 tenha sido de redemocratização e de afirmação de direitos sociais, Vangrelino (2004) afirma que foi um período econômico de grande desigualdade social e de pior distribuição de renda, conseqüentemente levando crianças e adolescentes para a condição de busca de sobrevivência nas ruas, de forma crescente, principalmente em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Neste estudo, preferimos o uso do termo “em situação de rua”⁶ para designar crianças e adolescentes que fazem da rua seu espaço de sobrevivência ou moradia, pelo entendimento de que a situação designa algo que pode ser passageiro, efêmero, na vida desses sujeitos, não estabelecendo um vínculo de pertencimento direto com a rua.

Por mais que a violência e a miséria não possam se constituir nos únicos e isolados fatores de ida para as ruas, o que se verifica, na maioria dos casos de crianças e adolescentes em situação de rua, é que eles se veem obrigados a buscar o sustento próprio e o da família. Ao mesmo tempo, são vítimas de maus-tratos e abusos dentro de suas próprias casas. Essas situações conjuntas, muitas vezes, constroem o enfraquecimento do vínculo familiar e comunitário, levando esses sujeitos à desfiliação (Castel, 1997).

5 A autora Lúcia Costa Leite mantém um site, *Invencíveis e Desafiados*, como um fórum de debates para discutir a situação de jovens institucionalizados, órfãos ou aqueles que apresentam transtornos psíquicos: <http://www.invenciveis.com/apres.htm>

6 Segundo Daniel Stroecklin, esse termo é de sua autoria e foi adotado a partir de 1998 pela *Fondation Terre des Hommes* (Rizzini & Butler, 2003, p. 37).

A Escola Porto Alegre

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA) faz parte da Rede Municipal de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e está em funcionamento desde 1995.

A construção da EPA foi fruto de um processo de organização e de reconhecimento da violação de direitos vivida por crianças e adolescentes na cidade, que se explicita em 1994, na I Conferência Municipal da Criança e Adolescente e Pacto pela Infância (PAICA-Rua, 2002). O diferencial dessa escola é que sua construção foi coletiva, incluindo diversos atores: os envolvidos na discussão de implantação de serviços para crianças e adolescentes da cidade, os educadores e os próprios meninos e meninas em situação de rua.

Durante seus primeiros anos de funcionamento, a EPA constituiu, no contato diário com seu público, o desenvolvimento de propostas pedagógicas que pudessem construir o conhecimento para os meninos e meninas em situação de rua, sempre valorizando suas aquisições prévias e interesses. A proposta era trabalhar com a autoestima dos estudantes, desenvolvendo sua identidade, suprimindo necessidades socioafetivas, junto aos educadores sociais do serviço.

Em 1998, quando o Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua (PAICA-Rua) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre avançou na discussão de implantação do trabalho intersecretarias, a EPA foi definida como a “porta de entrada” da educação para crianças e adolescentes em situação de rua que viviam na capital. Nesse mesmo ano, iniciou-se a discussão do trabalho educativo na escola, que resultou no projeto do Núcleo de Trabalho Educativo (NTE).

Com o avanço da rede de atendimento, a ampliação do PAICA-Rua e suas discussões, no ano de 2000, a EPA foi definida como escola Travessia, no sentido de acolher o estudante, mas também de conseguir encaminhá-lo para a rede regular de ensino.

A partir do ano de 2005, passou a funcionar por dez horas consecutivas para acolher seus estudantes em turno integral, garantindo que permanecessem em um espaço protegido por mais tempo, como proposta de redução de danos, consolidando o projeto meio-dia “Para não ficar na rua”.

Posteriormente, com a desativação do PAICA-Rua, mas com a permanência de espaços de discussão sobre a situação de rua, o antigo SESRUA foi recomposto e ampliado, recebendo o nome de Fórum Interinstitucional sobre a Rua (Inter-Rua), do qual a EPA continua fazendo parte, sendo uma de suas articuladoras.

A proposta da escola visa à garantia da escolarização de adolescentes que estão em situação de rua e que foram excluídos do ensino e da aprendizagem formais. Trata-se de um espaço de acolhimento, organização e socialização de saberes, que propõe o trabalho e o lazer como princípio educativo e a geração de renda como possibilidade de sustentabilidade para esses jovens.

Segundo Graciani (1997), o retorno à instituição escolar deve ser construído por adesão voluntária da criança ou do adolescente, em um trabalho de conquista e de afeto, realizado pelos educadores: “Há que ter ‘paciência histórica’”, como afirma o professor Paulo Freire (1981), “nesse duro e árduo caminho de construção de uma nova trajetória de vida” (p. 196).

O objetivo desse retorno é construir/reconstruir a relação dos adolescentes com seu processo de aprendizagem, incidindo sobre novos projetos de vida, seguindo os princípios norteadores da educação de jovens e adultos: a leitura da realidade, a participação coletiva, a construção do conhecimento e o resgate de valores.

O trabalho desenvolvido com os estudantes busca o resgate de suas histórias, seus questionamentos, incentivando a curiosidade, a problematização e a comunicação. Para que essa metodologia aconteça, na prática, é necessário que envolva os motivos, o interesse e o meio do estudante, favorecendo o processo ensino-aprendizagem, naturalmente. O enfoque do educador é interdisciplinar, visando à totalidade do conhecimento.

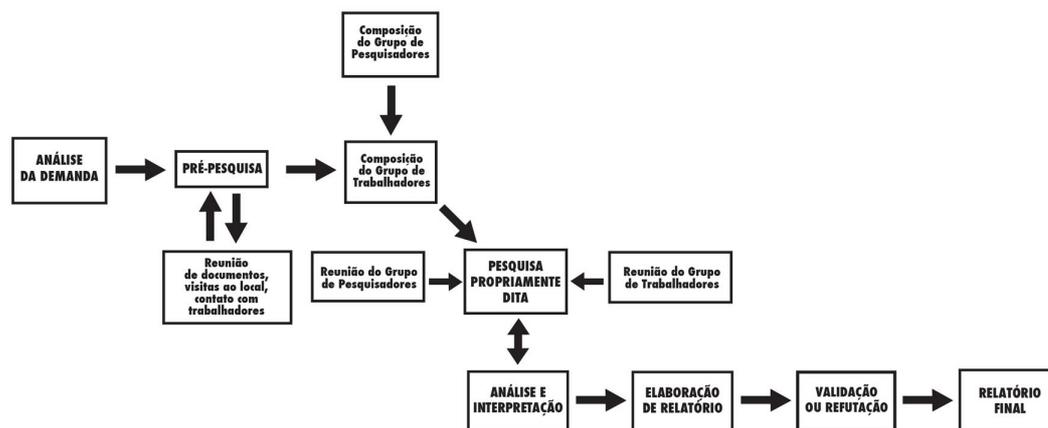
A definição da colocação dos estudantes em turmas dá-se de acordo com a necessidade e a demanda do jovem. O processo é revisto constantemente, assim como a frequência e a permanência na escola (Escola Aberta) são construídas no próprio processo de aprendizagem. Não há um período específico de matrículas, sendo que o fluxo de entrada de estudantes é constante, por busca individual, trazidos por amigos ou encaminhados por algum outro serviço. Os educadores buscam construir com o estudante o desejo de permanecer nesse espaço e avançar no conhecimento formal, como possibilidade de sobrevivência e de modificação em sua história de vida.

A metodologia em psicodinâmica do trabalho

A psicodinâmica do trabalho utiliza um método que une intervenção à pesquisa, como pesquisa-ação, e Dejours (2004a) a intitula como clínica do trabalho. É a partir dessa clínica que se realiza a intervenção em situações vividas de trabalho, para levar os trabalhadores a refletirem ativamente sobre sua prática profissional, podendo reformulá-la.

Conforme está descrita, resumidamente, a seguir, a metodologia apresenta etapas, que devem direcionar o trabalho de campo. Deve-se levar em conta, no entanto, que cada campo poderá necessitar de algumas adaptações, que não devem comprometer o método, no contexto geral. Como se trata de uma pesquisa-ação, os momentos são dinâmicos e apresentam correlação entre si. O esquema a seguir busca auxiliar a compreensão do processo.

Figura 1: Esquema da Metodologia de Pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho



A primeira questão, apresentada por Dejours (2004a), é de que uma pesquisa deve partir de uma **demand**a. Esta deve ser prerrogativa dos trabalhadores: “[...] uma demanda não formulada pelos interessados não poderia ser atendida” (p. 105).

Segundo Merlo (1999), essa é a garantia de que a pesquisa não se torne uma imposição ou um instrumento de manipulação. A falta de uma demanda prévia, no entanto, não representa um obstáculo intransponível, na medida em que sejam respeitadas as necessidades e os interesses dos trabalhadores. Na situação de uma pesquisa ligada a uma dissertação, em que o interesse do estudo parte do pesquisador, nem sempre é possível obter uma formulação prévia da demanda pelos trabalhadores. Pode-se, contudo, como foi o caso, apresentar uma proposta congruente com os interesses dos trabalhadores, que vá ao encontro de suas demandas implícitas, trazendo benefício ao grupo. O que se fez foi configurar a demanda, em conjunto com os trabalhadores pesquisados. A oferta de realização de uma intervenção com o uso da psicodinâmica do trabalho foi aceita sem nenhum tipo de restrição.

A proposta de realização de pesquisa em saúde mental e trabalho foi apresentada à direção da escola e, posteriormente, ao coletivo de trabalhadores. No período de preparação do material, chamado de **pré-pesquisa**, foram realizadas visitas, participação em atividades de sala de aula com alguns educadores, atividades recreativas e esportivas. Foram feitas algumas entrevistas e pesquisados documentos de histórico da escola, documentos produzidos internamente no planejamento anual e em reuniões, além de buscas feitas no site da escola.

O **grupo de pesquisadores** foi composto, desde a apresentação da proposta à escola, por integrantes do Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS (PPGPSI/UFRGS).⁷

Durante a realização dos encontros com os grupos dos educadores sociais houve, sempre que possível, a presença de pelo menos dois integrantes do grupo de pesquisadores. As discussões decorrentes do material produzido pela pesquisa de campo foram feitas com o restante do grupo, periodicamente. O levantamento de questões e apontamentos pelo grupo de pesquisadores foram levados aos encontros posteriores com os trabalhadores.

O **grupo de trabalhadores** foi composto por três homens e três mulheres, com formação acadêmica variada, alguns com especialização e um integrante com mestrado. Todos tinham experiência anterior de ensino na rede municipal, além de experiência também em outros setores da administração municipal.

A pesquisa

As reuniões ocorreram dentro da própria escola, durante a jornada de trabalho, em local escolhido pelos trabalhadores. Os grupos tiveram duração aproximada de uma hora e trinta minutos. Ao todo, aconteceram treze encontros, durante quatro meses. No primeiro encontro, foram realizadas as combinações iniciais, relativas ao que é proposto na pesquisa, retomando seu tema, objetivos, além da forma de funcionamento do grupo – registros, horários, presença. Também nesse momento, esclareceu-se o sigilo referente às informações e material produzido, devolução dos resultados ao final da pesquisa, bem como foi feita a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O material transcrito, o diário de campo, as anotações e a discussão no grupo de pesquisadores foram analisados, levando em conta a teoria desenvolvida e a vivência do grupo: trabalhadores e pesquisadores.

Conforme proposto na metodologia, a **validação e refutação** do material coletado e analisado foi também uma importante etapa de participação dos trabalhadores na pesquisa.

⁷ Os integrantes do grupo foram: o orientador, médico do trabalho; quatro alunas mestrandas em Psicologia Social; e duas alunas da graduação em Psicologia, bolsistas de iniciação científica do CNPq. Esta pesquisa teve o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A validação ocorreu durante a pesquisa na medida em que as questões foram sendo retomadas e elaboradas pelo próprio grupo de trabalho, a partir da devolução dos pesquisadores e dos comentários realizados por todos. Com o término da pesquisa, todo o material elaborado durante os encontros com o grupo e a análise dos pesquisadores deu forma ao relatório final, que foi discutido com os trabalhadores.

Análise e discussão dos resultados

A análise apresentada foi dividida em dois agrupamentos de comentários verbais: O Trabalho do Educador Social e as Estratégias Defensivas Construídas no Trabalho. Nesses agrupamentos, foram formulados subgrupos ou categorias, que envolveram “[...] elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (Minayo, 2001, p. 70).

No primeiro agrupamento de comentários verbais, O Trabalho do Educador Social, estão reunidas questões relativas ao significado de ser educador social para esses trabalhadores, às relações estabelecidas no trabalho e à organização do trabalho na escola. No segundo, as Estratégias Defensivas Construídas no Trabalho, são apresentadas as construções de estratégias, para a manutenção da saúde psíquica.

Além dos agrupamentos diretamente relacionados aos objetivos, ao longo do trabalho foram emergindo alguns aspectos que também merecem consideração. Esses agrupamentos emergentes decorreram do processo do trabalho de pesquisa e projetaram-na no que diz respeito à realização dos próprios grupos e à construção de novas possibilidades para esses trabalhadores. São eles: Sobre o Grupo da Pesquisa e A Construção de Soluções.

Conforme afirma Dejours (1999), em psicodinâmica do trabalho, “Escutar o sofrimento dos trabalhadores é um comprometimento, quer se queira, quer não” (p. 166).

Nesse sentido, a análise busca a ampliação do entendimento das situações apresentadas pelos trabalhadores, como possibilidade para a construção de soluções e sugestões, com vistas a transformar a organização do trabalho. Isso é importante, pois, segundo Dejours (2004a), “A perlaboração coletiva do vivenciado no trabalho, por conta da pesquisa, transforma a relação subjetiva dos trabalhadores quanto ao seu próprio trabalho” (p. 90).

No primeiro agrupamento, O Trabalho do Educador Social, foram separados quatorze grupos de comentários verbais, como enunciados ou palavras-chave para a interpretação, conforme descritos a seguir.

Em relação à **escolha**, é importante destacar que todos os educadores participantes do grupo verbalizaram seu desejo em fazer parte dessa escola. Isso se verificou, mesmo que, inicialmente, não tivessem conhecimento mais específico do trabalho realizado no local e do público atendido. É o que expressa este comentário: “Então, a EPA foi um desejo, ainda é um desejo”.

Ao mesmo tempo, é unânime a expressão sobre a crença de que podem fazer um trabalho diferenciado com essa população, principalmente por terem, em seu histórico profissional, a implicação com a garantia de direitos: “Eu acredito... eu acredito nesse trabalho”.

Esse grupo de comentários traz a importância da livre escolha do local de trabalho como um aspecto de saúde para esses educadores.

Isso remete à temática Ser Educador Social, e ao sentido que essa condição tem para cada um, pois “Educar, na EPA, é um ato de cidadania” e “Educador é o que consegue pegar isso e traz para a vida”. Conforme Freire (1985) e Graciani (1997), a formação do educador social se dá em um processo de constituição na prática do trabalho.

A **proposta pedagógica** aparece como um fator importante também na escolha do local de trabalho. Como todos os educadores já tiveram oportunidade de vivenciar outros espaços, como escolas ou outros serviços, a construção da proposta pedagógica de forma coletiva é um diferencial importante em relação a outros locais. É o que se evidencia, desde o fato de eles terem construído a escola conjuntamente – “*Acho que a grande diferença na EPA é que a gente foi construir a escola na rua com os meninos*” –, até o pensamento sobre a sua extinção – “*Que bom que seria se a Escola Porto Alegre não precisasse existir*”. Está presente nessas falas a identificação que os educadores têm com esse local que se movimenta, que vivencia a realidade da rua e que se planeja para o enfrentamento dessa realidade.

Se os educadores expressam que realizaram uma livre escolha, atribuída à proposta pedagógica e à possibilidade de se desenvolverem como profissionais nesse espaço, a lógica seria acreditar que não existiria o pensamento de sair da escola, o que não é a realidade. É o que demonstra o **prazo de permanência na escola**, expresso nesse comentário: “*Eu acho que as pessoas, aqui na EPA, têm um tempo. Eu não sei qual é o tempo de cada um*”. Esse prazo é apresentado como algo inevitável, por mais que não seja unânime. Os educadores foram explícitos em seus comentários, no sentido de que a permanência na escola tem um prazo e que esse prazo diz respeito ao quanto é possível suportar, individualmente, esse trabalho.

Quando a cooperação entre os trabalhadores está abalada, a expressão do sofrimento no trabalho é maior do que seria suportável se o funcionamento entre o grupo de trabalho fosse solidário e cooperativo. Para os trabalhadores, a saída da EPA poderia evitar o adoecimento psíquico ou do corpo, ou seja, evitaria a desestabilização psíquica, que sempre está presente frente às exigências do trabalho.

Nos relatos das situações de **sofrimento e prazer** relacionadas ao trabalho na escola, os educadores trouxeram, principalmente, a dificuldade em separar o dentro e o fora do trabalho: “*Então, não consigo me compartimentar sempre*”.

Para Dejours (1999), não há como fazer uma separação entre a vida no trabalho e a vida fora dele, na família, por exemplo, já que o trabalho é constituidor do sujeito. Os educadores ressentem-se pela dificuldade em conciliar sua vida particular com o trabalho: “*Sofrido é conseguir conciliar a família e trabalho, pra mim é sofrido isso*”. Assim, acabam levando para suas famílias as dificuldades encontradas no cotidiano do serviço, bem como seu cansaço e fadiga, além da culpa de não se sentirem presentes na família quando estão no trabalho.

Uma outra questão destacada em relação aos comentários verbais sobre **sofrimento e prazer** no trabalho diz respeito à articulação entre a teoria e prática: “*E não consegue fazer justamente por isso, porque as pessoas têm uma fala e outra prática. Sempre vai ter um distanciamento disso, normal, nunca vai ser colado, mas acho que a lacuna é maior*”. Por mais que essa fala revele o entendimento da distância entre o prescrito e o real no trabalho, conforme nos ensina Dejours (2004a), há uma constante preocupação de como operar o discurso na prática.

Ao avançarem em seus comentários verbais sobre sofrimento e prazer no trabalho, duas dimensões ganharam destaque, para os educadores: a **relação com os adolescentes** e a **relação com os colegas**. Para os educadores que participaram do grupo, essas são as principais fontes de sofrimento e de prazer presentes em seu cotidiano. Dependendo do contexto que está sendo vivenciado na escola e do âmbito das relações estabelecidas nesse serviço, os profissionais podem se expressar em maior ou menor escala de intensidade.

As relações dos educadores com os adolescentes, com os colegas de trabalho, com os outros serviços, com a comunidade e a cidade são pontos extremamente importantes de seu trabalho, o que também foi verificado nesta pesquisa.

A relação com os adolescentes está permeada por uma série de sentimentos, muitas vezes opostos, mas que trazem uma intensidade muito grande e que, por essa razão, mobilizam os trabalhadores: “*Se o atendimento é especializado, também a dor é especializada. Ela é específica,*

parece que ela se repete diariamente” e “É meio impossível deixar de sofrer com o sofrimento deles. O dia que eu deixar de sofrer com o sofrimento deles, eu não consigo mais trabalhar aqui dentro”.

Os trabalhadores dizem que não há como não se mobilizar pelas situações de vida de seu público. Isso se verifica na medida em que eles demonstram clareza quanto ao fato de que os adolescentes são vítimas da ausência de garantia de direitos, vítimas da injustiça.

Apesar das dificuldades relativas à vivência no cotidiano, os educadores acreditam que podem fazer diferença, na vida desses sujeitos, com seu trabalho. Pensam que necessitam, para tanto, aprofundar seu entendimento sobre a dinâmica da rua e construir novas possibilidades para a vida futura desse público. Então, uma das “saídas” encontradas pelo grupo é a de manter-se em constante formação, buscando, com o estudo, dar conta do entendimento de suas relações com esses adolescentes.

A relação com os colegas também é expressa pelos educadores como importante fonte de sofrimento, muitas vezes superando o da relação com os adolescentes. Esses são, contudo, sentimentos bem diferenciados, na medida em que o mais impactante na relação com os adolescentes é a situação de miserabilidade. Com os colegas, o problema apontado é a situação de não envolvimento com o trabalho: *“Eu tenho mais dificuldades com os adultos que trabalham aqui do que com os gurus”.*

O agrupamento de comentários relativo ao **funcionamento interno e gestão da escola** apresenta a forma como a escola tem buscado organizar o seu funcionamento, estabelecendo um modo de atenção e de gestão para executar sua proposta político-pedagógica. Atenção, no sentido de sua ação de cuidado aos estudantes, e de gestão, a partir da organização do trabalho, construído com o coletivo, buscando alcançar um processo democrático e participativo.

Apesar de todos terem direitos a trocas, licenças e flexibilidade, para esse gerenciamento, as ausências e os atrasos acontecem frequentemente. Os educadores referem que, mesmo estando presentes, muitas vezes os responsáveis por uma atividade não conseguem realizá-la, sendo necessário que outro assuma sua atividade. Isso remete aos comentários em relação ao **contrato pedagógico**.

O contrato pedagógico é uma forma de retomada do que está prescrito para o trabalho de todos na escola. Busca construir um pacto, entre direção e trabalhadores, do que deve ser realizado por cada um, além de escutar as demandas individuais e tentar encaminhá-las. Quando foi realizada a pesquisa, esse trabalho ainda era inicial, mas havia a expectativa de que pudesse auxiliar, principalmente, para que fossem cumpridas as combinações feitas nas reuniões. No período da pesquisa, também estava para ser aprovado o novo regimento interno, que contém a descrição da escola, sua organização e as atribuições de cada subdivisão interna e de seus trabalhadores.

Continuando com a discussão sobre espaço coletivo, a **reunião de equipe** aparece como um momento importante para os educadores, mas também é permeada por conflitos. Isso evidencia-se porque, com as trocas, as atividades da escola e dos professores (com 40 e 20 horas), houve a opção de realizar uma única reunião, com todos os trabalhadores, em apenas um turno. Ocorre, contudo, que esse turno não tem sido suficiente para tratar de todos os aspectos relativos ao funcionamento administrativo da escola e ainda fazer um relato de situações que precisem ser discutidas com todos e que ocorreram durante a semana.

Segundo Dejours (1999, p. 171), para que o espaço coletivo de discussão aconteça, a palavra deve ser “autêntica”. Nesse sentido, é preciso realizar uma discussão sobre a organização do trabalho entre os trabalhadores que estão envolvidos diretamente com o processo de trabalho. Segundo o autor, “[...] o sofrimento está sempre ligado à degradação das condições de discussão e de intercompreensão” (p. 171). No caso da escola, os educadores são os mais indicados para buscar soluções e sugerir mudanças no sentido de modificar a organização do trabalho. Muitas vezes, é somente quando fala e é escutado, por si mesmo e

pelos outros, que o trabalhador vai se dar conta do “milagre da palavra”, conforme afirma o autor. Antes de serem ditas, muitas coisas podem não existir para o trabalhador e os demais, mas, a partir da construção da fala e da escuta, essas coisas passam a ser consideradas.

O agrupamento relativo ao **reconhecimento** possui um caráter muito importante em relação a trabalho e saúde mental. A temática não aparece apenas agrupada nesses comentários, mas é recorrente em muitos outros momentos. Como já foi dito anteriormente, o reconhecimento é algo que não pode ser prescrito na organização do trabalho. Segundo Dejours (2004a), existe um reconhecimento de estética, de beleza, sobre o trabalho bem realizado, que é feito pelos pares, e existe um reconhecimento de utilidade, basicamente hierárquico. Neste reconhecimento, a retribuição esperada pelo trabalhador é simbólica e pode realizar a transformação do sofrimento em prazer, na medida em que o trabalhador produz sentido para o sofrimento. Nas falas agrupadas, estão presentes a expectativa de reconhecimento pelos colegas, do produto realizado, além do reconhecimento de ordem financeira.

Essas considerações remetem aos comentários relativos ao **adoecimento**, conforme foi associado pelos trabalhadores. Eles comentaram que há pessoas na escola sem função definida, o que atrapalharia, por vezes, o andamento do trabalho, ao mesmo tempo em que essas pessoas estariam doentes. Isso faz pensar se esses educadores estariam doentes por não terem função definida ou se não tinham uma definição quanto às suas atividades por estarem doentes. Apesar de essa questão não ter sido esgotada no grupo, há uma construção referente à escola ser diferenciada e buscar acolher a todos – estudantes e educadores, como se esse acolhimento fizesse parte da cultura da rua.

A **relação com a rede de atendimento e serviços** é outro aspecto muito importante das situações vivenciadas pelos educadores e seus estudantes. “*E quando eu chego aqui, eu também encontro, além destas dificuldades, uma rede arrebitada de atendimento, uma rede que não existe*”. A inexistência de uma rede de serviços articulada ou o sentimento de sua inexistência, em muitos momentos, faz com que os educadores se sintam sozinhos para darem conta do atendimento dos adolescentes. Ao mesmo tempo, eles se deparam com as limitações da escola, que não é um serviço de assistência nem de saúde. Por mais que uma escola “especializada” para o atendimento a esse segmento da população não trate apenas do aspecto educação *strictu sensu*, ela possui limitações quanto às demandas passíveis de atendimento.

“*E sem nenhuma dúvida, muitos dos nossos sofrimentos seriam amenizados se existisse a rede*”. Esse comentário demonstra que a falta de uma rede articulada de serviços traz mais problemas, tanto para os educadores, quanto para os estudantes.

A **relação com a sociedade e visão externa do trabalho** é composta por um agrupamento de comentários que dizem respeito às relações estabelecidas externamente à escola. No comentário: “*Tem dois conceitos, entre loucos, anjos e vagabundos*”, aparece uma polarização de visões sobre o trabalho desses profissionais, que está colada à visão relativa àqueles que estão em situação de rua (Ferreira & Matos, 2004; Leite, 2001; Lemos, 2002).

No segundo agrupamento de comentários estão as **estratégias defensivas construídas no trabalho**, em que seis subgrupos dizem respeito às construções feitas pelos trabalhadores, para enfrentamento das situações adversas encontradas no cotidiano de trabalho. “*Quanto mais tempo, tu crias mecanismos de defesa de desligar [...]*”, “*Também construímos estratégias, para sentir isso menos pesado no nosso trabalho [...]*”.

Para Dejours (1999), se o sofrimento no trabalho não é sempre seguido de adoecimento, é porque foram desenvolvidas estratégias de defesas eficazes para lidar com esse sofrimento. Segundo o autor, as estratégias de defesa são específicas, características de um trabalho e relativas àquele grupo específico de trabalhadores. Isso ocorre, pois, para poder suportar as pressões inerentes ao trabalho, são construídas estratégias decorrentes dessas

pressões. Dejours também afirma que as estratégias construídas avançam sobre a vida privada do trabalhador: conforme foi dito anteriormente, essa mudança no funcionamento psíquico não fica restrita apenas ao ambiente de trabalho.

Em **banalizar, amortecer e anestesiar** e em **silenciamento**, encontra-se estratégias que não permitem um relacionamento com os demais trabalhadores. São estratégias vistas pelo grupo como negativas, na medida em que afastam os educadores entre si, não permitindo discussão do que está sendo vivenciado. A **racionalização** é utilizada como uma forma de explicação para os motivos que causam o sofrimento, de uma forma lógica, sem questionamento, mas não engaja o trabalhador em sua transformação. Essas estratégias demonstram individualismo e passividade perante as possibilidades de mudança. Nesse sentido, podem ser consideradas negativas, pois imobilizam o trabalhador e não promovem mudanças nas condições de trabalho. Elas podem levar o trabalhador à alienação, de tal forma que ele não busque a transformação da realidade, e podem ser observadas nos processos de resignação (Dejours, 2000), individualismo, sensação de desamparo e solidão (Lima & Viana, 2006; Nardi, 2006; Sennet, 2003).

Por outro lado, as estratégias **ambivalência, sempre alerta e enfrentamento das situações** parecem buscar a discussão das situações. Isso se evidencia na medida em que tentam construir um porquê da ambivalência dos sentimentos presentes nas relações na escola, da necessidade de estar em situação de expectativa constante e de enfrentar as situações que estão presentes no cotidiano do trabalho. São positivas, pois buscam proteger o trabalhador contra as situações que geram conflito, visando a uma mobilização coletiva, presente nas discussões, diferente das estratégias anteriores.

Além dessas estratégias que foram nominadas, observa-se um processo de desconfiança nas relações, de descontentamento com os colegas e de descrédito. Por mais que o grupo de educadores participantes da pesquisa acredite na possibilidade de modificações na organização do trabalho, esses profissionais sentem-se muito fragilizados pela não acolhida do grupo de uma forma geral.

Segundo Dejours (2004a), “[...] todas as formas clássicas de solidariedade estão em processo de desestruturação – e não apenas as estratégias coletivas de defesa”. De acordo com o autor, há mais de trinta anos foi descoberto que os trabalhadores utilizam estratégias defensivas para lidar com o sofrimento, como em relação ao “sofrimento proveniente do aborrecimento, medo da agressão provenientes dos usuários, ou dos clientes, entre tantos outros transtornos” (pp. 16-17). O que tem ocorrido é uma diminuição da solidariedade. Assim, sem a cumplicidade dos colegas, é muito mais difícil o enfrentamento das situações de onde advém o sofrimento.

Ao mesmo tempo em que aparecem sentimentos de desmotivação e de fragilidade, ante a dificuldade de se estabelecerem relações de confiança e cooperação, em **sobre o grupo da pesquisa e a construção de soluções**, os trabalhadores relataram que conseguiram refletir sobre o seu trabalho e encontrar solidariedade na dor. Afirmam que isso ocorreu, pois viram que não estavam sós com seus sentimentos, já que muitos eram sentimentos vividos também por outros, no grupo.

O “*espaço de verdade*”, conforme foi nomeado por uma educadora, fez do grupo uma possibilidade coletiva de se pensar como têm operado as relações de trabalho na escola e suas interfaces com a organização do trabalho.

O grupo participante da pesquisa afirma que seria importante um espaço permanente de discussão, relativo aos procedimentos a serem construídos coletivamente para o bom andamento do trabalho. Mesmo que não seja possível fazerem o relato da semana, de todas as áreas, e discutirem problemas ocorridos ou fluxos de encaminhamentos, na reunião da equipe, esses profissionais gostariam de restabelecer um espaço de discussão de seus sentimentos, sobre

os problemas na rede de atendimento, sobre suas dificuldades com os adolescentes e com os colegas.

Considerações finais

O grupo de educadores sociais que participou da pesquisa está engajado na busca cotidiana de melhorias na vida dos adolescentes, elaborando e planejando ações que venham a construir um projeto de vida digno e emancipatório, além de buscarem a reflexão de ações que visem a alterações na organização do trabalho na escola.

Esses trabalhadores encontram-se mobilizados pela situação de vida do público atendido, além de também serem afetados pelas relações estabelecidas com os colegas e com a rede de serviços externa à escola. Observou-se que, principalmente, a relação com os colegas de trabalho está permeada por um esvaziamento dos vínculos de confiança e de cooperação, não possibilitando a construção coletiva de superação das dificuldades encontradas.

Pode-se afirmar que, atualmente, o trabalho na escola tem sido constituído muito mais como fonte de sofrimento do que de prazer, na medida em que a única saída pensada para as adversidades do trabalho é a transferência para outro serviço ou, ainda, o não envolvimento com aqueles “*que não acreditam*”. Ao mesmo tempo, por ser um grupo com capacidade intelectual privilegiada, que busca atualização e formação permanente, ainda permanece o desejo de transformação da realidade que, apesar de esmorecido, ainda não foi totalmente abandonado.

Como aspecto adverso, pode-se mencionar, ainda, o fato de que as mudanças de gestão, ocorridas na administração municipal, têm influenciado diretamente esse serviço, que busca minimizar o seu sofrimento e o do público atendido na construção de uma rede de atendimento. Há uma descrença com relação à possibilidade de a atual gestão alcançar o entendimento da necessidade de uma rede que construa retaguarda aos que atendem os adolescentes em situação de rua.

Por mais que exista uma série de “entraves” internos e externos para a adesão dos adolescentes ao projeto pedagógico da escola, esses educadores e a escola, de uma forma geral, continuam defendendo que esse seja um espaço de acolhimento permanente. Defendem que possa ser reconhecido como um serviço especializado que tem mantido sua “resistência” ao permanecer aberto durante todos os meses do ano e durante todo o dia. Todo esse empenho tem um “preço muito alto”, na medida em que são empreendidos esforços físicos e psíquicos de seus trabalhadores para o reconhecimento do seu trabalho. Paradoxalmente, constitui-se como um aspecto positivo para a manutenção do trabalho e da permanência desses trabalhadores.

A Escola Porto Alegre é uma escola que permanece denunciando a violação de direitos dos adolescentes atendidos, bem como a necessidade do investimento nesse espaço, em sua forma física, de gestão e de formação dos trabalhadores. Como não existem prescrições relativas à gestão de uma escola aberta, a EPA tem constituído sua própria inteligência e modelo, a partir da prática.

A utilização da metodologia em psicodinâmica do trabalho permitiu a organização de um grupo, entre pesquisadores e trabalhadores, que dimensionou a dinâmica vivida pelos educadores sociais em relação ao sofrimento ou ao prazer no trabalho e os aspectos que fazem parte dessa elaboração. A construção feita nos grupos, pelos trabalhadores, possibilitou a elaboração das questões relativas ao trabalho realizado na escola, sugerindo, inclusive, mudanças nos fatores que têm sido fonte de sofrimento e de fragilização das relações.

Pode-se afirmar que o suporte dos colegas e da direção da escola é fundamental para o enfrentamento das situações adversas no trabalho. Esse suporte, contudo, pode não ser suficiente para uma mobilização coletiva. Nesse sentido, significa a permanência das estratégias defensivas, que não têm um papel mobilizador, por mais que auxiliem a manutenção do equilíbrio psíquico, promovendo recursos para a superação do sofrimento. Sendo assim, o sofrimento não é ressignificado pela construção coletiva sobre a organização do trabalho, já que não ocorre elaboração e superação desse sofrimento, sendo ele apenas afastado ou minimizado.

O sofrimento é mediado pelas estratégias defensivas, que protegem o educador contra os sentimentos provenientes das adversidades do trabalho. Também pode ser considerado, contudo, como um sinal de alerta para a saúde psíquica desses trabalhadores, na medida em que a intensidade das estratégias defensivas pode levar a seu fracasso e ao adoecimento.

Pode-se afirmar, ainda, que a construção de estratégias defensivas relacionadas ao sofrimento psíquico no trabalho demonstra a necessidade dessas estratégias para a saúde. Ao mesmo tempo, entretanto, é necessário que o trabalho seja um lugar de prazer, de possibilidade de reforço da identidade, de reconhecimento, liberdade e valorização do trabalhador.

É de grande importância para todos os trabalhadores da escola a manutenção de um espaço de discussão, que possa qualificar seu trabalho e construir relações baseadas na confiança e na cooperação entre os pares. Ocorre que, se o trabalhador pode repensar seu trabalho ao falar sobre ele, pode conseguir interpretá-lo e, conseqüentemente, modificá-lo, para que possa transformar as situações de trabalho, criando novos modos de trabalhar e de promover saúde. Junto a isso, é importante fomentar os espaços de cogestão já existentes na escola com a participação de mais trabalhadores envolvidos no processo decisório.

Por fim, também é muito importante o olhar da psicologia social para a saúde mental desses trabalhadores, em uma área específica de trabalho e ainda pouco explorada em pesquisas e construção do conhecimento. Dessa forma, é possível ampliar a participação de profissionais, de tal forma que estejam engajados na discussão sobre saúde e trabalho, auxiliando os trabalhadores a refletirem sobre sua prática laboral e transformações das condições que lhes causam danos.

Referências

- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069.
- Castel, R. (1997). A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. *Caderno CRH*, 26/27, 19-40.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Craidy, C. M. (1999). A adolescência dos meninos de rua. *Pátio Revista Pedagógica*, 2.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré.
- Dejours, C. (1999). *Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: Fundap, FGV.
- Dejours, C. (2000). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV.
- Dejours, C. (2004a). In S. Lancman & L. I. Sznelwar (Orgs.), *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz. Brasília: Paralelo.
- Dejours, C. (2004b). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, 14 (3), 27-34.
- Ferreira, R. F. & Mattos, R. M. (2004). Quem vocês pensam que (elas) são? Representações sobre as pessoas em situação de rua. *Psicologia & Sociedade*, 16 (2), 47-58.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Graciani, M. S. S. (1997). *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Lancman, S. & Uchida, S. (2003). Trabalho e subjetividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 6, 77-88.
- Leite, L. C. (2001). *Meninos de rua: a infância excluída no Brasil*. São Paulo: Atual.
- Lemos, M. P. (2002). *Ritos de entrada e ritos de saída da cultura de rua: trajetórias de jovens moradores de rua de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lemos, M. P. et al. (2004). *Relatório de sistematização de conceitos*. Programa Municipal de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua, PAICA-Rua, Prefeitura Municipal de Porto Alegre.
- Lima, S. C. C. & Viana, T. C. (2006). Vivência subjetiva de desamparo no mundo trabalho contemporâneo: linhas de um debate. *Pesquisas e Práticas Sociais*, 1 (1), 1-19.
- Minayo, M. C. de S. (Orgs.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Nardi, H. C. (2004). Saúde do trabalhador, subjetividade e interdisciplinaridade. In A. R. C. Merlo (Org.), *Saúde do trabalhador no Rio Grande do Sul: realidade, pesquisa e intervenção*. Porto Alegre: UFRGS.
- Nardi, H. C. (2006). *Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: UFRGS.
- PAICA-Rua (Org.). (2002). *Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos* (série Fazer Valer Direitos, vol. 2). São Paulo: Cortez. Brasília: UNICEF.
- Rizzini, I. & Butler, U. M. (2003). Crianças e adolescentes que vivem e trabalham nas ruas: revisitando a literatura. In I. Rizzini (Org.), *Vida nas ruas: crianças e adolescentes nas ruas, trajetórias inevitáveis*. Rio de Janeiro: PUC-Rio. São Paulo: Loyola.
- Sennet, R. (2003). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- Vangrelino, A. C. dos S. (2004). *Processos de formação de educadores sociais na área da infância e juventude*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Endereço para correspondência

carlabott@terra.com.br, merlo@ufrgs.br

Recebido em: 20/07/2009
Revisado em: 17/11/2009
Aprovado em: 09/12/2009