

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

JULIANA DOS SANTOS BORGES

**Saúde e adoecimento de professores de Ciências e
Matemática da rede municipal de Educação de Uberaba**

Uberaba

2023

JULIANA DOS SANTOS BORGES

**Saúde e adoecimento de professores de Ciências e
Matemática da rede municipal de Educação de Uberaba**

Versão Original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, linha de pesquisa Currículo, Docência e espaços de formação para a Educação em Ciências e Matemática, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Linha de pesquisa: Currículo, Docência e espaços de formação para a Educação em Ciências e

Orientador: Dr. Esdras Viggiano de Souza

Uberaba
2023

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte. Reproduções integrais e/ou comercial somente são permitidas com expressa autorização, por escrito, do autor e do orientador.

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Ciências Exatas, Natureza e Educação da
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Catologação na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro

B732s Borges, Juliana dos Santos
Saúde e adoecimento de professores de Ciências e Matemática da rede municipal de Educação de Uberaba / Juliana dos Santos Borges. -- 2023.
200 p. : graf., tab.

Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemática) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023
Orientador: Prof. Dr. Esdras Viggiano de Souza

1. Professores de ciência. 2. Professores de matemática. 3. Saúde ocupacional. 4. Educação. 5. Escolas públicas. I. Souza, Esdras Viggiano de. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37:613.6

BORGES, Juliana dos Santos **Saúde e adoecimento de professores de ciências e matemática da rede municipal de Educação de Uberaba**. 2023. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Linha Cultura, construção do Conhecimento e suas interfaces com a Educação em Ciências e Matemática.) – Instituto de Ciências Exatas, Natureza e Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2023.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra.	Valéria Dias Silva
Instituição	USP - Universidade de São Paulo
Julgamento	Aprovada

Profa. Dra.	Camila Lima Miranda
Instituição	UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Julgamento	Aprovada

Prof. Dr.	Esdras Viggiano de Souza
Instituição	UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Julgamento	Aprovada

Dedico este trabalho, com amor e gratidão, a pessoas extraordinárias que estiveram ao meu lado durante toda essa jornada: à minha mãe, fonte inesgotável de força e inspiração; ao meu pai, exemplo de determinação e coragem; à minha irmã Mariana, grande amiga e parceira; à minha segunda mãe, Bia, cujo amor e cuidado transformaram a minha vida.

Dedico, também, a todos que fizeram parte desta caminhada: aos familiares, amigos, professores ou mentores. Cada um de vocês contribuiu para o meu crescimento e sucesso profissional. Suas palavras de encorajamento e apoio foram fundamentais para minha evolução.

AGRADECIMENTOS

[...] Onde você quer chegar? Ir alto? Sonhe alto... Queira o melhor do melhor... Se pensarmos pequeno... Coisas pequenas teremos... Mas se desejarmos fortemente o melhor e, principalmente, lutarmos pelo melhor... O melhor vai se instalar em nossa vida. Porque sou do tamanho daquilo que vejo, e não do tamanho da minha altura. (Carlos Drummond de Andrade)

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a conclusão desta dissertação. O apoio e o incentivo constantes, as orientações e as intervenções de cada um foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Com vocês, esta conquista foi possível.

Primeiramente agradeço a Deus, pela oportunidade de concretização de um objetivo de vida.

A meu orientador, professor Esdras, pela paciência, expertise e dedicação para conduzir o desenvolvimento desta dissertação, com ideias inovadoras e habilidade em extrair o melhor de mim. Sua disponibilidade e seu incentivo, verdadeiramente inspiradores, foram imprescindíveis para a conclusão desta dissertação.

Às Professoras Luciana, Camila, Janaína e Verônica, sou grata pelo apoio e contribuições valiosas. Seus conselhos foram essenciais para o aprimoramento deste estudo. Agradeço por compartilharem seu conhecimento e por me encorajarem a explorar novas perspectivas.

Às professoras Sylvia Nunes e Valéria Silva pela contribuição significativa na banca de qualificação e às professoras Camila Miranda e Valéria Silva pela disponibilidade de leitura e discussão na defesa deste trabalho.

Em especial, aos meus amigos, que estiveram ao meu lado durante todo o percurso, tornando esta trajetória acadêmica em uma experiência gratificante. Vocês foram meu suporte emocional e minha fonte de motivação, acolhendo-me sempre com palavras de encorajamento, discussões enriquecedoras e momentos de descontração.

À minha mãe, Célia, ao meu pai, José Humberto, a minha irmã, Mariana, e ao meu sobrinho, Cristhian, pilares da minha vida. Sou imensamente grata por tê-los como minha família. Gratidão incondicional pela presença amorosa em todos os momentos. A confiança em mim e o apoio, proporcionados por vocês, foram combustíveis que me impulsionaram rumo ao título de Mestre em Educação Ciências e Matemática.

À minha vózinha Iracema (*in memoriam*), minha maior incentivadora, que mesmo não estando mais entre nós, continua a ser minha inspiração. Seu amor incondicional, sabedoria e apoio sempre caminharão comigo.

À Maria Beatriz (Bia), minha professora no Ensino Fundamental e segunda mãe, que me trouxe amor e cuidado em momentos cruciais, quero expressar meu profundo agradecimento. Agradeço ainda, pela revisão dessa dissertação com esmero e dedicação, sendo preciosa para que este trabalho comunicasse melhor ao leitor. Sua presença acolhedora e seu apoio constante me proporcionaram segurança e conforto. Sou grata por sua orientação e por ser uma figura tão importante em minha vida

Ao meu amigo Paulo Freire, que, além de compartilhar conhecimentos e experiências, esteve presente com seu apoio e incentivo. Sua amizade e parceria foram fundamentais para o meu crescimento profissional e pessoal. Agradeço por sua contribuição e por acreditar em mim.

À minha eterna amiga Eva (*in memoriam*), pessoa de espírito livre, de sabedoria e amor verdadeiro. Suas lembranças foram eternizadas na minha memória e me guiarão ao longo da minha vida. Sou grata por ter compartilhado momentos preciosos comigo. Onde quer que esteja, sei que me acompanha...

Por fim, agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFTM por compartilhar seus saberes, aos professores colaboradores desta pesquisa, e a todos que acreditaram em mim e me incentivaram para a consolidação deste estudo.

O sofrimento no trabalho é pluricausal, porque o homem é um ser total, que leva para o trabalho sua história, sua vida afetiva, sexual, familiar, política, religiosa. (DEJOURS, C. **A Banalização da injustiça social**. 7^a. ed Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas. 2011).

BORGES, Juliana dos Santos **Saúde e adoecimento de professores de ciências e matemática da rede municipal de Educação de Uberaba**. 2023. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Linha Cultura, Construção do Conhecimento e suas interfaces com a Educação em Ciências e Matemática.) – Instituto de Ciências Exatas, Natureza e Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2023.

Resumo

O adoecimento profissional é uma realidade num sistema e sociedade de desempenho organizada na manutenção do neoliberalismo. A identidade profissional está permeada pelos valores da sociedade do desempenho e acaba influenciando na saúde do trabalhador. Não é diferente com o professor, que deve se portar em consonância com as concepções de desempenho estabelecidas e compartilhadas socialmente. Por trás de uma noção de autonomia docente, o professor acaba sofrendo pressões, inclusive por sua própria parte, para atingir padrões de desempenho inatingíveis. No processo de tentar balancear o trabalho prescrito e o trabalho real, o professor acaba sofrendo e, eventualmente, pode adoecer em decorrência da profissão. Com a Pandemia do Covid-19, as condições de trabalho e de adoecimento de professores acabou sendo trazido à tona. Assim, esta pesquisa tem por objetivo caracterizar o perfil de saúde e adoecimento de professores de Ciências e Matemática da Rede Municipal de Educação de Uberaba. Utilizamos como sustentação teórica a Psicodinâmica do trabalho de Dejours e a Performatividade de Ball. Esta investigação tem natureza qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de entrevistas narrativas, realizadas com professores de Ciências e Matemática da rede municipal de educação de Uberaba. Os resultados indicam que os professores estão adoecidos e se preocupam com sua saúde, tendo emergido um conjunto de categorias. A pesquisa nos permite compreender que são necessárias políticas públicas de enfrentamento ao adoecimento docente.

Palavras-chave: Adoecimento docente; Saúde docente; Performatividade; Educação Pública; Covid-19.

BORGES, Juliana dos Santos **Health and illness of teachers in the Municipal Education Network of Uberaba**. 2023. (Master in Science and Mathematic Education) – Institute of Exacts and Natural Science and Education. Uberaba, MG: Federal University of Triângulo Mineiro, 2023.

Abstract

Professional illness is a reality in a system and society organized around the maintenance of Neoliberalism. Professional identity is permeated by the values of the performance-driven society and ends up influencing the health of the worker. This is no different for teachers, who must align themselves with the established and socially shared performance standards. Behind the notion of teaching autonomy, teachers face pressures, even from themselves, to achieve unattainable performance standards. In the process of trying to balance prescribed work and actual work, teachers end up suffering and, eventually, may fall ill due to their profession. With the Covid-19 pandemic, the working conditions and the illness of teachers have been brought to the forefront. Therefore, this research aims to characterize the health profile and illness of Science and Mathematics teachers in the Municipal Education of Uberaba. The theoretical foundation for this study is based on Dejours' Psychodynamics of Work and Ball's Performativity. This investigation is qualitative, with data collection carried out through narrative interviews, conducted with Science and Mathematics teachers from the municipal education of Uberaba. The results indicate that teachers are facing illness and are concerned about their health, leading to the emergence of several categories. This research allows us to understand the need for public policies to address teacher illness.

Keywords: Teaching illness; Teaching Health; Performativity; Public Education. Covid-19.

Lista de Quadros

Quadro 1: Síntese da Psicodinâmica do Trabalho proposta por Macedo e Fleury.....	35
Quadro 2: Fases principais de uma entrevista narrativa	79
Quadro 3: Exemplo de construção da análise de temática.....	84
Quadro 4: Exemplo quadro analítico.....	85
Quadro 5: Duração das entrevistas com professores colaboradores da rede municipal – 2022	88
Quadro 6: Formação e atuação profissional dos docentes entrevistados – 2022.....	100

Lista de Figuras

Gráfico 1: Áreas dos artigos identificados no levantamento bibliográfico sobre saúde e adoecimento docente – julho 2021.	67
Gráfico 2: Frequência absoluta de artigos entre 2008 a 2021 abordando saúde e/ou adoecimento docente em periódicos nos estratos A1 a B2 do Qualis Capes – julho 2021.	68
Gráfico 3: Frequência absoluta de trabalhos abordado saúde e/ou adoecimento docente de acordo com o estrato do Qualis Capes – julho 2021.....	69
Gráfico 4: Público-alvo dos trabalhos sobre saúde e adoecimento docente em periódicos dos estratos A1 a B2 no Qualis Capes – julho de 2021.....	69
Gráfico 5: Artigos abordando saúde e adoecimento docente durante a Pandemia do Covid-19 - julho de 2021.	70
Gráfico 6: Tipo de saúde explorada nos trabalhos - julho de 2021.....	71
Gráfico 7: Sintomas de adoecimento identificados nos trabalhos - julho de 2021.	71
Gráfico 8: Fatores associados ao adoecimento docente.	72
Gráfico 9: Distribuição dos trabalhos de acordo com a natureza dos fatores – julho 2021.	72
Gráfico 10: Número de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a faixa etária e o sexo - Brasil 2022.	91
Gráfico 11: Gênero dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.....	92
Gráfico 12: Estado civil dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022	92
Gráfico 13: Etnia dos professores da Rede Municipal de Ensino - Uberaba entrevistados – 2022.	93
Gráfico 14: Idade dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022	94
Gráfico 15: Tempo de docência dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.....	94
Gráfico 16: Quantidade de escolas que os professores entrevistados da rede Municipal de Ensino atuam – 2022.....	95
Gráfico 17: Quantidade de aulas semanais dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.....	96
Gráfico 18: Turno de trabalho dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.	97
Gráfico 19: Renda familiar dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.	98
Gráfico 20: Tipo de instituição que os professores da Rede Municipal de Ensino entrevistados cursaram o Ensino médio – 2022.	99

Gráfico 21: Participação dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino em formação continuada – 2022.	100
Gráfico 22: Regime de trabalho dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.	125

Lista de Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID	Doença do Corona Vírus
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
PECPE	Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Políticas Educacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OIT	Organização Internacional do Trabalho
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Sumário

Abstract	10
Lista de Quadros	11
Lista de Figuras	11
Lista de Siglas	12
Sumário	13
Apresentação	15
Objeto de pesquisa	21
Objetivo primário.....	21
Objetivos específicos	21
1. Referencial Teórico	23
1.1 O Trabalho	23
1.2 A profissão docente.....	28
1.2.1 Os desafios da profissão docente	31
1.2.2 Psicodinâmica do Trabalho	33
1.2.3 A relação entre trabalho, saúde, sofrimento e adoecimento	40
1.3 A Performatividade na contemporaneidade	44
1.4 Adoecimento profissional docente	46
1.4.1 Estresse	51
1.4.2 A síndrome <i>burnout</i> ou esgotamento	54
1.4.3 Trabalhos sobre adoecimento e saúde profissional do professor	55
1.5 Neoliberalismo.....	58
1.5.1 Neoliberalismo e precarização do trabalho docente	62
2. Revisão Bibliográfica	65
3. Percurso metodológico	75
3.1 Natureza da pesquisa.....	76
3.2 Entrevista narrativa.....	77
3.3 Método de análise	81
3.4 Instrumentos.....	86

4.	Análise dos dados	89
4.1	Caracterização dos colaboradores	89
4.2	Caracterização do contexto da pesquisa	91
4.3	Categorias emergentes	100
4.3.1	O cansaço físico e mental docente.....	101
4.3.2	A Falta de tempo para si e para família.....	108
4.3.3	A Performatividade e as relações interpessoais	110
4.3.4	O boicote.....	125
4.3.5	A Desmotivação	127
4.3.6	A Precarização do trabalho docente.....	128
4.3.7	A Precarização na pandemia	132
4.3.8	O Presenteísmo e absenteísmo	137
4.3.9	O Fim da privacidade	138
4.3.10	O Mal-estar docente.....	141
4.3.11	A Valorização profissional	145
4.3.12	A Formação Docente	150
4.3.13	O Estresse	155
4.3.14	A Covid-19	158
4.3.15	A Saúde	163
4.3.16	O Professor de Ciências e Matemática	165
4.3.17	Questões de gênero: sobrecarga docentes mulheres	169
4.3.18	A visão do outro sobre si	171
4.3.19	Visão do professor sobre o aluno e a performatividade	173
5.	Considerações Finais	175
6.	Referências	181
7.	Apêndice	193

Apresentação

“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Paulo Freire

O trabalho pode ser fator de deterioração, de envelhecimento e de doenças graves, mas pode, também, constituir-se em um fator de equilíbrio e de desenvolvimento (Dejours, 1993). Por mais desgastantes que sejam as atividades laborais, todos nós queremos trabalhar e desejamos ser reconhecidos, lembrados por aqueles que fizeram parte da nossa carreira profissional. Cada um de nós contribui e deixa nossa marca na busca por um mundo melhor.

Ao longo dos anos, o professor assumiu o exercício da docência com novas vertentes, novos olhares, métodos e processos. Tardif e Lessard (2011, p.8) definem docência como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, na qual o trabalhador se dedica a outro ser humano”. Nesse sentido, o processo de ensinar e aprender vai além do que está escrito em seu planejamento ou nos livros, ele humaniza e aproxima professor e aluno.

Por ser uma profissão que ultrapassa o simples ato de ensinar e os limites físicos (o professor anda pela sala, vai na mesa dos alunos e escreve na lousa), faz-se necessário um olhar atento à saúde e ao adoecimento docente.

Comecei a me atentar para essas concepções quando novamente retornei aos bancos de uma Universidade, em um período pandêmico em que as aulas aconteciam no formato *online* e os professores angustiados e assustados com as novas metodologias. Existia agora uma obrigatoriedade de inserção das tecnologias digitais, e o tempo era escasso para aprender a usá-las. O aluno que era tão próximo dos docentes teve de se limitar a um contato só por uma tela de computador, para ter acesso às aulas.

Assim, aconteciam os encontros do mestrado e dos grupos de pesquisa. Conheci, pessoalmente, meu orientador e colegas após um ano de estudo. Em um dos encontros do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Políticas Educacionais (PECPE), eu me vi dialogando com o grupo sobre o

sofrimento dos discentes no contexto pandêmico e questioneei como estariam meus colegas de profissão nesse período?

Desde o meu ingresso na Prefeitura Municipal de Uberaba, trabalho com o uso de recursos digitais. Atuei como professora de informática em escolas municipais e como professora formadora de docentes da Rede Municipal de Ensino, por meio do Departamento de Formação Profissional; por isso, sei que esse sofrimento antecede ao período da pandemia.

A minha escolha de ser professora inicia-se na infância. Relembro-me que uma das minhas brincadeiras era dar aula para minha irmã e meus vizinhos, e a sala de aula era debaixo do cajueiro. Sempre sonhei em ser professora.

Para realizar esse sonho, em julho de 2000, após concluir o ensino médio, ingressei-me no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Foi uma mudança radical em minha vida, conseguir conciliar trabalho e Universidade. Era realmente desgastante. Na época, a Universidade estava adotando um novo currículo na perspectiva da interdisciplinaridade. As disciplinas eram vinculadas a eixos temáticos e ministradas em conjunto. Foi uma experiência rica e gratificante.

Com a graduação/licenciatura concluída (2005), ainda não consegui trabalhar na área e sentia-me insegura em relação à docência. Iniciei o curso de pós-graduação em Educação Ambiental (2005), com intuito de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Minha atuação como professora teve início no ano de 2006, por meio de aprovação no processo seletivo para área de informática na Rede Municipal de Ensino, ocasião em que as escolas municipais estavam recebendo novos equipamentos (computadores, mesas pedagógicas e laptops educacionais) e precisava de profissional para orientar e direcionar o trabalho docente atrelando às disciplinas com o uso de tecnologias digitais. O termo disciplina foi alterado para componente curricular, conforme implementação da Base Nacional Comum curricular (BNCC).

Naquele período, já presenciava a angústia e o sofrimento de professores que se mostravam resistentes ao uso dos equipamentos tecnológicos em suas aulas. Eles faziam vários cursos, mas existia um grande

receio de incorporar as ferramentas digitais em prática docente. Alguns questionamentos apareciam nas formações: “e se meu aluno souber mais que eu?” (ele realmente sabe); “e se eu não conseguir utilizar a ferramenta?” (peça a ajuda de um aluno) e “se o site não abrir?” (mude a dinâmica da aula).

No caminho de minha atuação docente, aprendi muito com meus alunos e me tornei mediadora no decorrer do processo. Eu mudei muito, e foi uma mudança significativa para meu crescimento profissional e pessoal. Além de obter os títulos de licenciada em Ciências Biológicas e especialista em Educação Ambiental, formei-me em Pedagogia e em Matemática. Fui mentora de um time de robótica, de alunos da Escola Sesi, do qual me orgulho muito.

Mudar é sim um ato de coragem, e mais que um ato de coragem é ter humildade de saber que não sabemos tudo, e ainda reconhecer que os mais jovens têm muito para contribuir para nossa formação docente. No entanto, a minha maior coragem, no decorrer de minha jornada acadêmica, foi optar pela pesquisa “saúde e adoecimento docente”, que a cada dia me envolvo ainda mais, em detrimento à formação de professores e ao uso de tecnologias digitais, temáticas pertencentes à minha experiência profissional.

Articulação com a temática

A partir de minha atuação docente e ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, cheguei à questão central desta pesquisa: identificar o perfil de saúde e adoecimento de professores de Ciências e Matemática da Rede Municipal de Educação de Uberaba.

A educação, em qualquer vertente que atue, teve a presencialidade suspensa no ano de 2020, e esse contexto pandêmico exigiu dos alunos, pais, professores e demais trabalhadores o isolamento social. A pandemia afetou a saúde de uma quantidade significativa de pessoas de forma devastadora, e a princípio, apesar de existir grupos considerados de risco (idosos, diabéticos, fumantes, asmáticos e pessoas com doenças no coração, entre outros), todos estavam expostos ao mesmo risco. Medidas de distanciamento e isolamento foram impostas, gerando, assim, incertezas, instabilidades sociais e emocionais, revolucionando significativamente a vida do professor. Ela impôs ajustes e alterações na forma de ensinar.

A Covid-19 impôs mudanças na interação social e no modo de analisar e refletir sobre o mundo. O professor ganhou novas atribuições que ultrapassaram o domínio do conteúdo, a execução da aula planejada e sua rotina em sala. Ele teve de aprender a utilizar novas ferramentas tecnológicas, adequar-se ao ensino remoto, e o mais difícil foi despertar o interesse dos alunos, mesmo enfrentando todas as suas incertezas e fragilidades, com medo e cuidados redobrados com seus familiares.

O professor se vê trabalhando além do seu limite, se vê em constante busca por aprendizado e sobrecarregado, fisicamente e mentalmente. Nesse contexto educacional, nos perguntamos: 1. Quais os medos e receios do professor em sua atuação docente? 2. O que o deixa motivado? 3. O que o adocece? 4. Como anda o adoecimento docente, antes, durante e depois da pandemia? 5. Qual o olhar das instituições de ensino para os professores que adoecem? 6. Como é o acolhimento desses professores pela Secretaria de Educação (SEMED)? 7. Quais razões são atribuídas para o adoecimento? Para responder tais questionamentos, abordamos estudos que já oportunizam uma reflexão sobre a temática estabelecida em artigos especializados e entrevistamos professores para conhecer a realidade vivenciadas por eles desde sua formação inicial até a sua atuação profissional.

Introdução

Há muito tempo se discute sobre a qualidade da educação, as melhores práticas educativas, qual livro didático, qual o formato de escola, como deve ser a formação de professores, se ela deve ser no ensino superior ou na prática, a duração do estágio, articulação e dissociação teoria e prática, dentre vários outros assuntos relacionados à educação.

Não é de hoje também que se entende, até mesmo no senso comum, que a profissão docente não é valorizada. A criação desse estereótipo impulsionou, professores da Educação Básica, há quase duas décadas, a internalizar e normatizar o discurso da desvalorização profissional, oriundo de diversas experiências vividas na escola, com colegas e demais profissionais da educação, incluindo pais, alunos e outros membros da sociedade.

Todavia, cabe destacar que as impressões não são apenas de senso comum, pois o Plano Nacional da Educação (PNE-2014-2024) evidencia, em sua meta 18, a necessidade de melhoria na remuneração dos docentes e de criação de planos de carreira que oportunizem melhor remuneração ao profissional da educação.

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, meta 18)

Há tensões sobre a desvalorização da profissão docente e de profissionais da educação desde a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (Brasil, 1996a; 1996b; 1997), considerando que o próprio Fundef já incorporava a “valorização do magistério” como princípio.

Desde 2015 os cortes no âmbito da educação têm crescido e, desde 2019 há um verdadeiro estrangulamento dos orçamentos das universidades, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Educação Básica. Há clareza na falta de articulação das políticas educacionais

e substituições sistemáticas de ministros da educação, escândalos, cada vez mais intensos, no que tange à verba educacional.

Somado a tudo isso, desde março de 2020, vivenciamos a pandemia do Covid-19, que impactou as atividades em todo o mundo e, no Brasil, em especial, a situação foi ainda mais crítica, tendo em vista a vigência de políticas de saúde pública que negavam a existência do vírus.

Em particular, durante a elaboração deste relatório de dissertação, diferentes agentes políticos se recusam a implementar o aumento determinado pela Lei do Piso do Magistério, utilizando-se de subterfúgios burocráticos, sobretudo, sustentando-se em falácias, referentes à Lei de Responsabilidade Fiscal (Brasil, 2000). Vale ressaltar que não podemos ignorar o cenário em que esta dissertação se desenvolve, influenciando, sobremaneira, a delimitação do problema de pesquisa.

Com a pandemia, evidenciamos, na carreira docente, os impactos de sistemas educacionais desarticulados, morosos e, sobretudo, que não conseguem valorizar as pessoas, principalmente professores, comunidade escolar e alunos. Nossas experiências como profissionais da educação e agentes na educação básica têm mostrado sofrimento e adoecimento generalizado desses profissionais.

Nesse cenário, destinamos o nosso olhar para a saúde e adoecimento profissional de nossos colegas professores de Ciências e Matemática da Rede Municipal de Educação de Uberaba, com a pergunta de pesquisa:

Qual é o perfil de saúde e adoecimento de professores de Ciências e Matemática da Rede Municipal de Educação de Uberaba?

Objeto de pesquisa

Nesta pesquisa, pretendemos compreender o adoecimento dos professores de Ciências e Matemática das escolas municipais de Uberaba – MG e as implicações na saúde desses profissionais, buscando identificar: motivos, características, causas, consequências e não deixando de lado o período pandêmico. Podemos sintetizar o problema de pesquisa em nosso objetivo primário.

Objetivo primário

Caracterizar o perfil de saúde e adoecimento de professores de Ciências e Matemática da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Do objetivo primário, desdobramos os objetivos específicos que se seguem.

Objetivos específicos

- Identificar as principais percepções dos docentes da educação básica sobre causas e consequências do adoecimento de professores.
- Caracterizar a qualidade de vida dos professores de ciências e matemática perante a sobrecarga de trabalho.
- Identificar as causas do sofrimento e do adoecimento docente.
- Relacionar performatividade e qualidade de vida dos professores.
- Identificar possíveis atividades para melhoria da qualidade pessoal e profissional dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/ MG.
- Refletir sobre a relação entre trabalho, saúde e adoecimento docente no âmbito educacional.

1. Referencial Teórico

Neste capítulo, buscamos articular referenciais teóricos sobre saúde e adoecimento docente. Não podemos desconsiderar que o adoecimento profissional é uma realidade da nossa sociedade que sofre com o excesso de positividade ou possibilidade, deixando as pessoas a cada dia mais obcecadas pelo “sucesso” e pela busca de uma vida “perfeita” (Han, 2015). Assim, este trabalho transita entre a questão do adoecimento geral de trabalhadores e o específico de professores.

Vale destacar que o campo de pesquisa em saúde e adoecimento docente está em expansão, como nos revelou a revisão bibliográfica realizada. A esse respeito, entendemos que há várias similaridades e relações nas atividades laborais desempenhadas pelos trabalhadores. No entanto, são as particularidades de cada indivíduo que as diferenciam. Isso acontece porque as condições de trabalho podem ser idênticas, mas o método ou a forma de realizar tais ações são subjetivas. O homem desenvolve seu trabalho à sua maneira de acordo com as vivências, memórias e contexto social, uma vez que cada pessoa é única; portanto, a forma de lidar com a atividade é individual (Dejours, 2011).

Também entendemos que é relevante discutir, brevemente, sobre neoliberalismo com enfoque nas dimensões do trabalho, sua subjetividade, sua relação entre a saúde, o adoecimento e o sofrimento. No tocante a esse assunto, é interessante refletirmos sobre os sentidos assumidos pela palavra trabalho.

1.1 O Trabalho

Não utilizaremos uma definição de trabalho, por compreendermos que tal conceito é complexo e não cabe uma simplificação desta natureza.

A palavra trabalho é altamente polissêmica, assumindo vários sentidos e significados e pode ocorrer em diferentes contextos. Pode ser, por exemplo, compreendida como grandeza física relacionada a força e deslocamento; como serviço ou ocupação; feitiço; transtorno; pesquisa; tarefa, dentre outros significados. (Viggiano; Borges, 2023, p.120).

Nesta pesquisa, entendemos que o ofício nos diferencia de todas as outras espécies e constituiu a identidade do ser humano, oportunizando as relações individuais e coletivas. Nesse sentido, Marx (1985, p.149) explica que:

[...] o trabalho é um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” e constitui-se em atividade “que pertence exclusivamente ao homem”.

Não podemos olhar para as atividades laborais de forma reducionista, designando-o somente como emprego, como algo que é meramente executado de forma física, pois ele ultrapassa o campo psíquico e se direciona para uma atividade concreta, irredutível, complexa e mutável. Dejours e Abdoucheli (1994) acreditam que o trabalho não é algo simples, uma vez que faz relação com o psíquico e, muitas vezes, com relações psicológicas que são direcionadas. O trabalho, portanto, acontece de forma dinâmica, podendo ter regras, hierarquias, limites, negociações, não sendo algo que envolve somente técnica ou realização mecânica.

Assim, há a necessidade de se pensar e negociar, uma vez que as decisões podem não ser suficientes para as demandas. Apesar de existir um direcionamento, é o trabalhador que tem a melhor percepção de como realizar a atividade a ele proposta. Em outras palavras, o sujeito que executa é aquele que conhece o trabalho.

Ao trabalhar, o ser humano é direcionado para execução de uma atividade específica, definida por um gestor ou pelo próprio indivíduo, mas se faz necessário, antes de qualquer ação, pensar em como ela pode ser realizada. Ao planejar, o trabalhador organiza e pensa na melhor forma de delimitar e concretizar os objetivos propostos. Areosa (2019) ressalta que trabalhar não é agir de forma mecânica, e sim buscar adequar o que foi orientado para o que pode ser realizado. Quando o trabalhador analisa a melhor forma para alcançar o objetivo proposto, verifica a situação e pensa nas consequências e aplicabilidade das ações.

Nesse sentido, Dejours (2014) acredita que trabalhar é preencher uma lacuna entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado pelo trabalhador – o que ele concebe como sendo “o real da atividade”. A execução do trabalho se dá pelo real da atividade, uma vez que, nesse contexto, o trabalhador sabe se a atribuição dará certo ou não. Somente ele tem a percepção do que é funcional ou não na atividade que participa, pois, de maneira geral, já vivenciou e conhece os caminhos para conseguir concluir. Nesse sentido

Dejours (1993) aborda que o trabalho prescrito inclui os padrões, rotinas e tarefas estabelecidos pelas organizações e pelos empregadores. São as diretrizes e as expectativas formais para a execução do trabalho. Manuais, procedimentos operacionais padrão e descrições de cargos são muitas vezes usados para definir essas instruções.

O trabalho real, por outro lado, é a atividade laboral realizada pelos trabalhadores, de forma eficaz, dentro do contexto de sua experiência real. Isso inclui como os funcionários interpretam as tarefas, lidam com imprevistos, gerenciam suas demandas emocionais e fazem ajustes às condições de trabalho.

Borges (2020) retrata o trabalho como algo possível de promover saúde, dor, sofrimento, desgaste físico e mental. Contudo, relaciona-o a um caráter humanizador capaz de proporcionar a criatividade, a evolução e transformação no contexto social. Assim, o trabalho pode ser visto em diferentes prismas, sendo essencial ao ser humano, possibilitando a ele sonhar, idealizar, planejar, executar, traçar metas e objetivos para sua vida. Além disso, Borges (2020) caracteriza que o trabalho é orientado a finalidades, que necessitam um planejamento prévio para conclusão e execução. Após a orientação, cabe ao trabalhador pensar na melhor forma de desenvolver a atividade para atingir o objetivo proposto que, em alguns momentos, nem sempre é possível concretizar a atividade de modo bem-sucedido, em virtude à diversidade de situações que antecedem.

Nesse sentido, trabalhar pode ou não promover a satisfação pessoal, contudo o trabalho propicia ao homem alcançar o seu objetivo primordial: a sobrevivência física. Além disso, ele é essencial para assegurar a dignidade da pessoa humana, conforme prevê a Constituição Federal, 1988.

Para Dejours (2011), é o trabalho que oportuniza um elo entre um indivíduo e seu par, entre o individual e o coletivo. Não somos seres individuais; não somos sozinhos; não moramos em ilhas; vivemos em sociedade; nos relacionamos e interagimos com o outro. Sendo assim, ele é base da constituição e formação de uma sociedade. Descobrimos, nas relações laborais, os nossos pares, com os quais nos relacionamos, aprendemos juntos, compartilhamos

conhecimentos e habilidades, ressaltando que somos seres sociais e necessitamos dessas relações e interações.

Nessa direção, Nader (2008) defende que a estrutura do corpo humano (estrutura física) do indivíduo é propícia para a ação coletiva e para conviver com os outros. Ainda, Dejours (1993) evidencia que evolução profissional só é atingida quando encontramos um propósito ou a identidade, a nossa importância e papel em uma instituição, e a melhor forma de se trabalhar no coletivo é estabelecer uma aproximação profissional com o outro.

Trabalhar ultrapassa a simples troca de força por capital. Há também uma remuneração social que oportuniza uma valorização humanista e reconhece o trabalhador ou classe social por seus méritos e ações (Heloani; Lacman, 2004). A atividade profissional não pode ser vista meramente como ganho de vida, mas como inserção social que implica tanto aspectos psíquicos, quanto físicos (Dejours, 1993). Todos sentem a necessidade de algum tipo de reconhecimento na área profissional; alguns querem ser reconhecidos financeiramente para além do ato de vender a força de trabalho por dinheiro; outros buscam reconhecimento pelo que fazem, em contraste com os demais trabalhadores do entorno, dando significado a sua produção, física ou intelectual. É o trabalho que nos diferencia de outros trabalhadores. Vivemos em uma sociedade que busca por desempenho (Viggiano; Borges, 2023) e, de certo modo, queremos ser reconhecidos por ele.

Por exercer uma função psicológica específica, o trabalho é entendido como uma atividade dirigida e subjetiva, pois nenhuma atividade é organizada somente pelo que é direcionado pela chefia, e sim pelas vivências individuais e coletivas. Podemos dizer que as vivências em situações de trabalho não se repetem no decorrer do tempo, existindo uma variabilidade inclusive nos métodos, formas e contextos de trabalho, evidenciando, assim, a subjetivação vivenciada pelo trabalhador. (Dejours, 1993)

Quando falamos da subjetividade e sua relação com o trabalho, implicitamente estamos voltados à invisibilidade da atuação do trabalhador. A intensidade do esforço é relativa, uma vez que um mesmo trabalho pode ser realizado por diferentes pessoas (homem, mulher ou criança), que podem apresentar condições físicas e sociais diferentes, por exemplo, faixa etária,

condições de saúde, gênero, sexo e condicionamento físico. A intensidade não pode ser o único ponto de referência ou ser mensurada, uma vez que é singular para cada ser humano, e deve ser analisada do ponto de vista de quem executa a ação.

Nesse sentido, cada indivíduo compreende um significado de intensidade, sobrecarga, exaustão, alegria, felicidade e sofrimento. O que pode ser motivo de comemoração para um, pode ser motivo de insatisfação para o outro. (Dejours, 2014)

O trabalho pode trazer alegria, felicidade e realização, mas também pode trazer sofrimento, tristeza e agonia emocional. Para Dejours (2014), a “descrição subjetiva do trabalho” é vista como um obstáculo para tornar sua dimensão visível em toda sua complexibilidade. As características para a distinção do trabalho são particulares e, a partir delas, nos diferenciamos uns dos outros e assumimos características singulares. A singularidade do trabalho vai além do individualismo. Ela pode aceitar formas coletivas, dando outros significados para atuação trabalhista, em suas relações interpessoais e processos de interação que transformam a natureza da sociedade.

Somente uma pequena parte do trabalho é vista aos olhos do sistema organizacional, em parte, e expressa em sentimentos, atitudes e comportamentos (Dejours, 2008), destacando-se os cinco principais obstáculos à visibilidade do trabalho:

[...] o constrangimento da clandestinidade associado à artimanha e ao zelo; os desafios na estratégia de poder; o déficit semiótico e a dominação simbólica; a méfis ou o conhecimento do trabalho pelo corpo; e as estratégias de defesa contra o sofrimento. (Dejours, 2008, p.51)

Dejours (1987) ressalta que a organização do trabalho exerce um impacto no aparelho psíquico do trabalhador, provocando-lhe sensações e sentimentos positivos ou negativos que lhe oportunizam criar mecanismos de defesas para conseguir driblar as artimanhas da rotina laboral. Nesse sentido, analisaremos as dimensões e fragilidades da profissão.

1.2 A profissão docente

A profissão docente vem sofrendo mudanças ao longo do tempo, a sala de aula não é mais a mesma. Tardif (2014, p.31) a define como alguém que “antes de tudo, sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Os professores precisam estar atualizados e adaptar suas práticas educacionais para atender às necessidades dos alunos em um mundo em constante evolução. Tardif (2014, p.39) ainda, conceitua o professor ideal como aquele “que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Para Freire (2009), portanto, ser professor no contexto atual é desafiador. Pensar a práxis e construir sua identidade profissional requer tempo, pois não se aprende somente no banco das instituições, e sim com os processos, vivências e com seus constantes desafios enfrentados em sala de aula.

Na contemporaneidade, a docência passa por constantes transformações e exige novas habilidades, uma vez que professores e alunos aprendem e se transformam no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e se modificam de acordo com o contexto histórico. Os educandos preferem seus celulares e suas redes sociais a jogar bola nas ruas; a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante na educação contemporânea. Os professores precisam estar familiarizados com as ferramentas digitais e saber como usá-las, de maneira eficaz, para enriquecer, promover a aprendizagem colaborativa e estimular a criatividade dos alunos. Freire (2009, p.87) “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela”. O autor nos leva a pensar que o professor não deveria “brigar” com a tecnologia, pois se ele é desplugado, terá grande dificuldade de se relacionar com os estudantes do contexto atual.

Percebemos que solicitam aos professores um conhecimento que não lhes é oportunizado de forma concreta. Tardif (2014, p.16) aponta que

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. (Tardif, 2014, p.16)

A eles, é solicitado o uso de ferramentas digitais, porém a escola não disponibiliza os equipamentos necessários para suas aulas, não são oferecidas formações que favoreçam a aprendizagem do uso de recursos digitais. Discute-se sobre formação integral do aluno, mas se esquece de que existe a mesma necessidade para o docente.

Nesse sentido, para Libâneo

O novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário (Libâneo, 2012, p. 20)

Segundo Freire (2000), a família é o primeiro contexto de socialização das crianças, onde elas adquirem valores, conhecimentos e se constroem como seres humanos. Portanto, a escola não pode negligenciar a importância dessa base familiar na formação dos alunos. Os pais possuem um conhecimento único sobre seus filhos, suas vivências, cultura e contexto social, e esse conhecimento pode ser compartilhado com a escola para enriquecer o processo educativo.

Entendemos que a participação da família na escola é considerada importante no sucesso escolar. Como resultado, os pais, em conjunto com a escola, devem se inteirar de todas as iniciativas educacionais que visam à formação de cidadãos pensantes e críticos. Prado (1981), acredita que a família tem um impacto positivo quando transmite afetividade, apoio e solidariedade; por outro lado, quando propõe a família regras através de normativas, usos e costumes, eles têm um impacto negativo. É no ambiente familiar que a criança aprende a socializar, dividir, compartilhar e conviver em grupo.

Nesse sentido, é evidente que a escola e a família dependem uma da outra e precisam trabalhar juntas. Planejar e estabelecer compromissos para garantir que as crianças recebam uma educação de alta qualidade, tanto em

casa quanto na escola, são necessários para estabelecer uma boa relação entre a escola e a família. Assim, é preciso trazer a família para o espaço escolar.

O mundo mudou, e a mudança também ocorreu no ambiente escolar, os pais se distanciaram das escolas, por tanto, se faz necessário estabelecer um elo entre família e escola para oportunizar que o professor conheça a realidade de seu educando. Freire (2009) propõe que teoria e prática devem se relacionar, precisando andar de mãos dadas, devem sair dos bancos da graduação e chegar até os bancos das escolas, oportunizando o diálogo e formando pessoas reflexivas com pensamento crítico, e que sejam capazes de modificar sua realidade. Mas como se conectar com o aluno? Aproximar-se do aluno, requer tempo, diálogo e conhecimento sobre sua vivência e seus saberes.

Ainda para Freire (1991, p.126),

“[...] a educação não é a chave das transformações [...] você, eu um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Em relação à visão de Freire, observamos que os educadores sabem que a educação não é chave das transformações do mundo, mas os professores se sentem motivados a mudar, a propor alternativas para melhoria do processo ensino e aprendizagem. Eles buscam fazer a diferença, e a maioria é sonhador e idealista, vislumbra e se desdobra para concretizar uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a educação é, acima de tudo, um ato de amor pautado no diálogo, no saber escutar e dar voz ao outro. Por envolver relações humanas, é buscar sempre o melhor do outro. Freire (2009) acredita que educar é uma forma singular de trabalhar em prol do aluno e, também, da comunidade, é dar voz para um povo que aponta como injustiçado e oprimido por um sistema neoliberal e capitalista.

Freire (1991) enfatiza a importância de criar laços e conhecer os alunos para proporcionar uma educação que valorize a sua bagagem de conhecimento. Percebemos que, quando o professor escolhe a docência, ele

passa a ser um grande incentivador de seus alunos e tem a convicção de que, quando um educando entra em sala de aula, é seu papel devolvê-lo à sociedade uma pessoa melhor. Isso não é uma tarefa fácil, uma vez que exige do docente paciência, entrega e renúncias, entendendo que educar não é mais meramente um processo de instrução ou operacional.

Mas o professor se sente responsabilizado pelos processos que, por algum motivo, não deram certo. Responsabiliza-se pela falta de interesse dos alunos e de acompanhamento familiar. Ele ainda passa a renunciar finais de semana com sua família, para promover uma educação de qualidade, busca constantemente por qualificações, pois o *lattes é dinâmico*, em uma sociedade neoliberalista, performativa, e ele que define quem é o melhor profissional.

Nesse sentido, faz-se necessário entendermos os desafios dos docentes na atualidade, é o que discutiremos na próxima seção.

1.2.1 Os desafios da profissão docente

Sabemos que o mundo não parou e ainda continua em constante evolução. Houve mudanças nas áreas econômica, cultural, política, tecnológica e, também, na educação, seja na prática docente, no relacionamento interpessoal e na estrutura do ambiente escolar. Diante dessas transformações, vários são os desafios enfrentados pelos professores: inserção de tecnologias digitais sem pensar no espaço físico e nas limitações formativas; propostas de novas metodologias e projetos sem direcionamento de público e que podem não ser viáveis para o desenvolvimento em sala de aula.

A escola não é mais a mesma, a docência, portanto, mudou, e os professores não têm o mesmo papel dentro da instituição de ensino. A função deles não se limita ao mero ato de lecionar, de fomentar o aluno para que compreenda o conteúdo. É notório que as atribuições dos docentes também foram ampliadas conforme a realidade da escola e o contexto educacional. No artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 1996 (Brasil, 1996), estão elencadas as atribuições dos docentes, a saber:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer

estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996, Art.13).

Os professores lidam com a falta de recursos adequados, como materiais didáticos, equipamentos e infraestrutura, o que dificulta a efetividade do ensino e reflete no aprendizado dos alunos. As salas de aula estão cada vez mais lotadas e diversificadas. Os professores enfrentam o desafio de atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma educação inclusiva e equitativa. Assim, para ser professor não basta só saber ensinar, é preciso, também, propiciar a formação integral de seus alunos. Em certas situações na escola, ele passa a exercer várias funções: pai, mãe, enfermeiro ou psicólogo, ou ainda, dominar arte, música, dança, redes sociais, e outros.

Observamos que os professores estão em constante diálogo com seus alunos, por isso, passaram a conhecer angústias, dores e alegrias, além de conhecerem, também, a realidade familiar desses educandos. Embora tenham ciência desse contexto, os docentes ainda encontram dificuldade em como “alcançar” a compreensão de seu aluno.

Tardif e Lessard (2011) apontam que, para existir docência, é necessário interação humana, é na ação e na interação que os professores desenvolvem seu trabalho, mas não basta conhecer, é necessário ouvir e reconhecer o papel da sociedade dentro da escola.

Paulo Freire destaca:

Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática e ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Freire, 2009, p.24)

Na fala de Freire, percebemos a importância e o real papel do professor na vida de seus alunos, porém o professor lida constantemente com desafios que vão além de despertar no educando o “gosto” por aprender. Atualmente há uma intensificação de suas atividades laborais, a carga de

trabalho intensa, que ultrapassadas horas aula. Preparar aulas, corrigir trabalhos, realizar reuniões, orientar alunos e participar de atividades extracurriculares demanda tempo e energia adicional, além disso, muitas vezes, enfrentam a falta de reconhecimento e valorização, tanto em termos financeiros quanto sociais.

Outro fator desafiador é a ausência das famílias. As escolas clamam por esse apoio, e a comunidade escolar acredita que a educação é preciosa, sendo capaz de mudar o mundo. A família, mesmo sem dar suporte ou acompanhar a rotina escolar de seus, almeja uma educação de qualidade, pois percebe futuro na educação.

Para Freire (2009), a profissão docente é humanizadora e caracteriza-se como elo de união e solidariedade entre os pares. No entanto, observamos que o tempo dos professores não está adequado para a demanda de atribuições e realizar o que lhes é solicitado passa a ser visto como uma quebra de padrão.

Nesse sentido, analisaremos a profissão a relação entre o trabalho e a saúde mental com enfoque na psicodinâmica do trabalho.

1.2.2 Psicodinâmica do Trabalho

Originaria na França, na década de 1980, a psicodinâmica do trabalho teve como seu precursor Christophe Dejours, que utilizou a clínica do trabalho e a psicopatologia como referencial para direcionar seus estudos iniciais.

Nesse sentido, há três abordagens teóricas distintas - clínica do trabalho, psicopatologia do trabalho e psicodinâmica do trabalho - que se correlacionam dentro de estudos voltados à relação entre trabalho e saúde mental. Embora compartilhem algumas semelhanças, cada uma delas enfatiza aspectos diferentes da experiência de trabalho e suas consequências psicológicas.

Desenvolvida por Dejours, conforme mencionado, a clínica do trabalho enfoca a dimensão subjetiva do trabalho e procura compreender como as experiências vivenciadas no ambiente laboral podem afetar a saúde mental dos trabalhadores. Ela destaca a importância do sofrimento psíquico no trabalho

e analisa os mecanismos que levam a esse sofrimento, como a intensificação do trabalho, a precarização do emprego e a desvalorização do trabalhador.

Os estudos da psicopatologia do trabalho concentram-se nos transtornos psicológicos e psicopatológicos que podem surgir em decorrência das condições de trabalho adversas. Identificam e compreendem os processos e os fatores de riscos relacionados ao trabalho que contribuem para o desenvolvimento de problemas de saúde mental nos trabalhadores, examinando os efeitos de situações como carga excessiva de trabalho, falta de autonomia, conflitos interpessoais, assédio moral, insegurança no emprego e outras condições estressantes do ambiente de trabalho.

Areosa (2019) destaca que ambas “dedicaram-se, exclusivamente, aos efeitos negativos do trabalho. Dejours (2017) aponta que “a psicopatologia do trabalho constitui apenas uma parte da psicodinâmica do trabalho” e, em 2008, enfatiza que a psicodinâmica se direciona para a centralidade do trabalho, estudando as relações organizacionais com o sujeito. A psicodinâmica pode ser vista como a principal causadora de prazer e sofrimento, apresentando, em seu estudo, cinco dimensões:

- *A centralidade do trabalho no que diz respeito à saúde mental.*
- *A centralidade do trabalho no que diz respeito às relações sociais entre homens e mulheres (o gênero).*
- *A centralidade do trabalho no que diz respeito às transformações da urbe.*
- *A centralidade do trabalho no que diz respeito à economia.*
- *A centralidade do trabalho no que diz respeito à teoria do conhecimento (epistemologia). (Dejours, 2017, p.6)*

A centralidade da psicodinâmica do trabalho reside na compreensão das interações complexas entre os aspectos psicológicos, sociais e organizacionais do trabalho. Dejours (2017) destaca a importância de considerar não apenas as tarefas objetivas e as condições materiais do trabalho, mas também as dimensões subjetivas, afetivas e simbólicas envolvidas. O trabalho pode ser tanto uma fonte de satisfação e enriquecimento pessoal quanto uma fonte de sofrimento psíquico. Nessas relações, existem conflitos intrapsíquicos e sociais inerentes ao trabalho, como a pressão por produtividade, a falta de autonomia e a exposição a situações de violência ou assédio moral.

Diferentemente da psicopatologia, que propõe caracterizar os efeitos sobre a saúde mental no trabalho, com o intuito de diagnosticar “doenças mentais” desenvolvidas nas relações laborais, a psicodinâmica não identifica somente o sofrimento, mas reflete sobre as condições proporcionadas por ele, que são fonte de prazer, podendo, assim, oportunizar saúde e bem-estar. Temos, portanto, que a relação do homem ou mulher com o trabalho é sempre direcionada para a origem, ele é a gênese da saúde ou do adoecimento.

Para Dejours (2017, p.12), “a relação com o trabalho está sempre presente, tanto na construção da saúde mental quanto na gênese da doença”, a saúde e o adoecimento estão correlacionados. Os estudos referentes à psicodinâmica tem um direcionamento para as ações que são vistas como normalidade que se relacionam ao trabalho. Dejours (1993) ainda questiona como “os trabalhadores conseguem não ficar loucos, apesar das exigências do trabalho, que, pelo que sabemos, são perigosas para a saúde mental?” (DEJOURS, 1993, pp.17-18).

A Psicodinâmica do Trabalho é antes de tudo uma clínica. Ela se desdobra sobre um trabalho de campo radicalmente diferente do lugar da cura. Afirmar que ela é uma clínica implica que a fonte de inspiração é o trabalho de campo, e que toda teoria é alinhavada a partir deste campo. (Dejours, 1993, p.137)

Para Mendes (2012), a Psicodinâmica do trabalho atual é composta por três eixos: (1) A organização do trabalho, (2) a mobilização subjetiva e (3) Sofrimento, defesas e patologias. Observamos que cada eixo é composto por elementos que os distinguem. Na tabela abaixo, apresentamos uma síntese proposta por Macêdo e Fleury (2012).

Quadro 1: Síntese da Psicodinâmica do Trabalho proposta por Macedo e Fleury.

Categoria	Elementos da categoria	Definição
Organização de trabalho	Organização de trabalho	Divisão de tarefas entre os trabalhadores, repartição, cadência, e, enfim, o modo operatório prescrito e a divisão de pessoas: repartição das responsabilidades, hierarquia, comando, controle, etc.
	Condições de trabalho	Referem-se ao ambiente físico (temperatura, barulho, pressão, vibração, irradiação, altitude, etc.), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança e as características antropométricas do posto de trabalho.

Mobilização Subjetiva	Relações de trabalho	Referem-se às relações com as chefias imediatas e superiores, com os membros da equipe de trabalho e as relações externas (clientes, fornecedores e fiscais).
	Inteligência Prática	A inteligência prática, enquanto estratégia de enfrentamento coletiva, auxilia o trabalhador a resistir ao que é prescrito, utilizando recursos próprios e sua capacidade inventiva, pressupondo a ideia de astúcia, mobilizando-se a partir do surgimento de situações imprevistas. A partir do enfrentamento dessas situações, desenvolve um saber particular que, ao se tornar coletivo, transforma-se em ação de cooperação. Esse recurso apresenta a finalidade de minimizar o sofrimento e transformá-lo em prazer.
	Cooperação	A cooperação como estratégia de mobilização coletiva representa uma maneira de agir de um grupo de trabalhadores para ressignificar o sofrimento, fazer a gestão das contradições do contexto de trabalho e transformar em fonte de prazer a organização do trabalho, a qual seria possível a sua realização por meio do espaço público de discussão e pela cooperação entre os sujeitos.
	Espaço de discussão	O espaço público de fala significa a construção de um espaço de fala e escuta em que podem ser expressas opiniões contraditórias e/ou baseadas nas crenças, valores e posicionamento ideológico dos participantes do espaço.
	Reconhecimento	O reconhecimento é uma forma específica de retribuição moral simbólica dada ao ego, como compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho, isto é, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência.
	Sufrimento e defesas	Sufrimento criativo
Sufrimento patogênico		O surgimento do sofrimento patogênico estaria relacionado à ausência de flexibilidade da organização do trabalho, a qual impede que o sujeito encontre vias de descarga pulsional nas suas atividades laborais, utilizando-se de estratégias defensivas para suportar o contexto de trabalho.
Estratégias defensivas		As estratégias de defesa têm como função adaptar o sujeito às pressões de trabalho com o objetivo de conjurar o sofrimento. Diferenciam-se dos mecanismos de defesa do ego por não serem interiorizados e persistirem a partir da presença de uma situação externa.

Fonte – Elaborada por Macêdo e Fleury (2012).

Dentro das categorias descritas por Macedo e Fleury (2012), percebemos que a organização do trabalho envolve aspectos como a divisão de tarefas, o ritmo de trabalho, a estruturação da hierarquia e a distribuição de atribuições, mostrando-se excessivamente rígida e, muitas das vezes, com tarefas monótonas e repetitivas, podendo levar o trabalhador à alienação e à desmotivação.

Nesse sentido, para que o trabalhador se sinta bem, é necessário dar condições materiais e ambientais. As condições precárias, como falta de segurança, ruído excessivo, temperatura inadequada, carga de trabalho excessiva e falta de recursos adequados, podem contribuir para o surgimento de estresse, fadiga e outros problemas de saúde mental.

Outro ponto importante refere-se às relações interpessoais no trabalho, que são fundamentais para um bom desenvolvimento das atividades, considerando que, no espaço trabalhista, há conflitos e relações de cooperação. Assim, entendemos que a qualidade das relações entre colegas, chefias e subordinados é fundamental para a saúde mental dos trabalhadores e para o bom desempenho da equipe. Relações de trabalho baseadas em respeito, diálogo e apoio mútuo tendem a favorecer um ambiente saudável, enquanto relações de trabalho marcadas por hierarquia autoritária, assédio moral e falta de reconhecimento podem levar a consequências negativas para a saúde mental dos indivíduos.

Nas categorias descritas por Mendes (2012), temos a mobilização subjetiva dos trabalhadores, ou seja, a capacidade de investir energia psíquica no trabalho e se envolver de maneira ativa e significativa nas atividades laborais. Ela está relacionada à motivação, ao interesse e ao sentimento de valorização e pertencimento no contexto do trabalho. Quando os trabalhadores se sentem mobilizados subjetivamente, são mais propensos a ter uma relação positiva com o trabalho e a alcançar um maior bem-estar psicológico.

Associada a essa categoria, temos a inteligência, pois trabalhar não é uma atividade mecânica, mas também envolve um processo intelectual complexo. A inteligência dos trabalhadores é fundamental para lidar com os desafios do trabalho, resolver problemas e tomar decisões adequadas. Sua valorização no trabalho contribui para uma maior autonomia aos trabalhadores,

o que pode ter um impacto positivo na saúde mental. Outro ponto a se considerar é a cooperação, elemento chave para a saúde mental dos trabalhadores. A cooperação entre os colegas de trabalho e a construção de relações de confiança e suporte mútuo são fatores que podem promover um ambiente de trabalho saudável. A possibilidade de compartilhar conhecimentos, experiências e responsabilidades, por meio da cooperação, contribui para uma maior satisfação e qualidade de vida no trabalho.

Vale ressaltar que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) criou o termo "trabalho decente" para descrever um trabalho realizado em condições justas e dignas que garante oportunidades igualitárias, segurança e proteção no local de trabalho, bem como remuneração adequada, proteção social e respeito aos direitos trabalhistas fundamentais. O objetivo é garantir que todos possam ter acesso a empregos lucrativos e de alta qualidade, que ajudarão a melhorar o seu bem-estar e a desenvolver a sociedade de maneira sustentável. Temos, ainda, os espaços de discussão que permitem aos trabalhadores expressem suas preocupações, dúvidas e dificuldades relacionadas ao trabalho. Por meio da discussão coletiva, é possível identificar e abordar problemas e conflitos, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável e produtivo. O espaço de discussão também é uma oportunidade para os trabalhadores participarem ativamente na tomada de decisões e na melhoria das condições de trabalho

Além disso, há o reconhecimento que é fundamental para a saúde mental dos trabalhadores, mobilização subjetiva e satisfação no trabalho. Esse reconhecimento pode acontecer na forma de elogios, incentivos financeiros, promoções ou simplesmente na valorização do esforço e do engajamento dos trabalhadores. A falta de reconhecimento no trabalho pode gerar no trabalhador sentimentos de desvalorização, frustração e desmotivação.

Na categoria sofrimentos e defesas, temos o sofrimento criativo que está relacionado ao esforço e à tensão, necessários para superar desafios e realizar atividades complexas. Ele está associado ao investimento subjetivo que os trabalhadores fazem em seu trabalho, à mobilização de recursos e à superação de obstáculos. Esse sofrimento criativo pode ser considerado

produtivo, pois está ligado ao processo de aprendizagem, crescimento pessoal e superação de limites.

Por outro lado, o sofrimento patogênico refere-se a um tipo de sofrimento prejudicial à saúde mental dos trabalhadores, que surge quando as condições de trabalho são inadequadas, gerando situações de estresse excessivo, esgotamento, pressão excessiva, falta de reconhecimento, assédio moral, entre outros fatores negativos. Ele pode levar ao desenvolvimento de transtornos ou distúrbios mentais, como ansiedade, depressão e *burnout*. O trabalhador, portanto, desenvolve estratégias de defesa, individuais ou coletivas, para enfrentar e lidar com o sofrimento no trabalho.

As estratégias individuais envolvem mecanismos psíquicos de defesa, como negação, repressão, racionalização ou identificação com o agressor, que podem ajudar os trabalhadores a manterem sua integridade psíquica diante de situações estressantes, mas também podem ter efeitos negativos em longo prazo.

Diante das teorias, os trabalhadores se relacionam de duas formas no trabalho: a que oportuniza o reconhecimento em seu ambiente de trabalho, ganha autonomia e liberdade para realização de suas atribuições, e, conseqüentemente, vivência sentimentos de prazer, de satisfação e bem-estar; e aquela que os limitam que os deixam estagnados, parados no tempo que os fazem sofrer e adoecer.

Em alguns momentos, dar voz ao trabalhador é importante para que ele se sinta acolhido. Para Dejours (1994), isso favorece a criatividade, o uso da inteligência e, portanto, a sensação de controle e bem-estar. No entanto, existem, no trabalho, relações que não são flexibilizadas, pois a organização, de modo geral, não propicia ao trabalhador abertura para a realização do que lhe foi prescrito, gerando argumentos infundados, imposições e constrangimentos.

O sofrimento pode ocasionar sentimentos negativos (angústia, ansiedade, insatisfação e, conseqüentemente, medo), o que impulsiona o trabalhador a buscar meios de defesa mental, para enfrentar as situações vivenciadas em contextos trabalhistas, trazendo à tona um sentimento de fortalecimento perante a empresa.

Apesar da criação de meios de “sobrevivência” e um clima de normalidade, o trabalhador pode estar em um processo de sofrimento (Merlo, Bottega, 2010). Não há, portanto, nas relações de trabalho, uma neutralidade. Ele pode promover saúde, adoecimento ou sofrimento, como discutiremos na próxima seção.

1.2.3 A relação entre trabalho, saúde, sofrimento e adoecimento

Para Dejours (2009), o trabalho é vivo, ou seja, refere-se a uma experiência subjetiva do trabalhador, incluindo suas emoções, desejos, percepções e sentimentos. É uma atividade que envolve a mobilização de energias físicas, cognitivas e emocionais dos trabalhadores; por isso, o trabalho não pode ser resumido simplesmente na execução de tarefas mecânicas e individuais, aspectos subjetivos e emocionais.

Para Borges (2020), o trabalho pode ser visto como algo essencial para os seres humanos, e é ele que os mantém “vivos”, levando-os a acreditar em um futuro melhor e próspero, trazendo vida e vigor. Para Dejours (2008), o trabalho pode provocar prazer e sensação de bem-estar, mas, no decorrer do processo, pode, também, gerar adoecimento. Ele é, também, responsável pelo processo de construção de identidade do trabalhador, nas relações coletivas e individuais, favorecendo relações de saúde, sofrimento ou adoecimento.

Na psicodinâmica do trabalho, a saúde e o sofrimento são experiências vivenciadas, ou seja, é um estado mental que implica um movimento reflexivo da pessoa sobre seu “estar no mundo”, aplicado à condição de trabalhador. Não podemos conceituar sofrimento como algo coletivo, pois ele é único e individual, já que não existe corpo coletivo.

Para Dejours (1999, p.19), “Se, clinicamente, se observam estratégias coletivas de defesa fundadas em uma cooperação entre sujeitos, por outro lado, o sofrimento permanece sempre individual e único”.

Nesse sentido, olharemos primeiramente para a saúde nas condições de trabalho. Ainda para Dejours (1986), a saúde das pessoas é um assunto que se relaciona com as próprias pessoas, e os elementos que são externos não substituem aos atores do processo. Internacionalmente ela é vista “a saúde seria um estado de conforto de bem-estar físico, mental e social”. Dejours (1986, p.1)

ainda aponta que há críticas ao estado de bem-estar, uma vez que ele é indefinível sendo algo interno, subjetivo e considera

[...] como sendo um estado ideal, que não é concretamente atingido, podendo ser simplesmente uma ficção, ou seja, uma ilusão, alguma coisa que não se sabe muito bem no que consiste, mas sobre a qual se tem esperanças

Uma vez que esse estado não apresenta uma definição concreta, a saúde não é estável e pode ser vista como algo dinâmico, derivada de mecanismos físicos, mentais e biológicos, que vão responder a um processo pela interação com o meio em que vivemos (Dejours, 2008). Cada indivíduo tem uma concepção preestabelecida sobre saúde e, por isso, sentir-se bem é algo subjetivo e particular.

Tenderíamos a dizer que a saúde é antes de tudo um fim, um objetivo a ser atingido. Não se trata de um estado de bem-estar, mas de um estado do qual procuramos nos aproximar; não é o que parece indicar a definição internacional, como se o estado de bem-estar social, psíquico fosse um estado estável, que, uma vez atingido, pudesse ser mantido. (Dejours, 1986, p.1)

Dejours (1986) classificou e distinguiu o conceito de saúde em três séries: a fisiologia (não há um estado estável para o organismo), a psicossomática (patologias físicas e psíquicas) e psicopatologia do trabalho (estudo do sofrimento psíquico que tem trabalhadores como fator importante no desenvolvimento).

No que se refere à fisiologia, percebemos que o organismo não é estável, considerando que o ser humano vive 24 horas em movimento. Nesse contexto, a saúde não pode ser vista como estática. Estamos em processo de crescimento, de envelhecimento, e os índices de açúcar, pressão arterial, estresse, ansiedade e outros mudam; portanto, o estado de saúde tende a não permanecer o mesmo. Quanto à psicossomática, ela se relaciona ao campo mental e ao campo afetivo. Para Dejours (1986), existem conexões entre as coisas que acontecem na cabeça das pessoas e como seus corpos funcionam. Há, portanto, doenças que só aparecem quando a saúde psicológica e mental, e a vida afetivo estão em desarmonia.

Ser saudável mentalmente e psicologicamente é essencial, mas é importante entender que saúde mental e bem-estar mental são coisas diferentes.

“A saúde é quando ter esperança é permitido” (Dejours, 1986). Quando há saúde, há esperança, há o desejo, e o indivíduo consegue traçar metas, elaborar e estabelecer objetivos.

O outro ponto é a psicologia do trabalho, mostrando-nos que, se o trabalho pode causar sofrimento ou adoecimento, ele também propicia saúde e bem-estar. Dejours apresenta:

O objetivo das pessoas não é o de não fazer nada e, geralmente, para um psiquiatra, quando as pessoas não fazem nada e podem manter-se num estado de inatividade total, é sinal de que estão muito doentes. (Dejours, 1986, p.3)

Entendemos que o homem precisa estar em movimento, atuante, para se sentir saudável; caso contrário, pode acarretar sofrimento e até mesmo o adoecimento. Assim como a saúde, o sofrimento também é particular e singular a cada indivíduo. Não podemos medir a dor de cada pessoa passa; o que é sofrimento para um pode não ser necessariamente para outro, mesmo tendo as mesmas condições e papel na divisão social do trabalho (Borges, 2020).

Para Brant e Gomez (2004), o sofrimento é algo além do físico, é a percepção de mundo, que faz o homem refletir constantemente sobre seu papel social. Portanto, sofrimento relaciona-se à dimensão existencial do ser humano e aos locais ocupados pelos sujeitos e seu lugar na sociedade.

No sofrimento profissional, podemos encontrar ocorrência de prazer e dor, gerando expectativas, angústias e satisfações, criando memórias no sujeito de pontos positivos ou negativos que se correlacionam com o trabalho. Para Dejours (2008), a memória, por sua vez, é capaz de transformá-lo em algo único e subjetivo, relacionando-o sofrimento e pela saúde.

Nesse contexto, a memória não se limita às lembranças pessoais de coisas que aconteceram no passado, mas também abrange memórias coletivas, culturais e organizacionais. As representações internas dos trabalhadores sobre seu trabalho, suas habilidades, suas expectativas e sua capacidade de enfrentar desafios são influenciadas por essas memórias, que podem ajudá-los a aprender como resolver problemas, tomar decisões e antecipar situações. Além disso, permite a eles se sentirem parte de uma história coletiva, contribuindo para a construção de conhecimentos e práticas dentro de uma organização. A memória

também pode propiciar senso de continuidade e identidade no trabalho, propiciando entendimento e direcionamento das ações.

Dejours (2008) menciona que a memória pode causar dor no trabalho. Os trabalhadores podem experimentar ansiedade, medo ou sentimentos de incompetência devido a experiências traumáticas, situações de assédio ou exploração, ou mesmo memórias de falhas anteriores. A motivação, o engajamento e a saúde mental dos trabalhadores podem ser prejudicados por essas memórias ruins. A memória, portanto, é fundamental para moldar as percepções, atitudes e reações desses trabalhadores em relação às atividades laborais.

É imprescindível compreender a relação entre a memória e o trabalho para a identificação de elementos que possam contribuir para o bem-estar ou para o sofrimento no trabalho, permitindo a implementação de intervenções adequadas nos ambientes de trabalho, tornando-os mais significativos e saudáveis.

Nesse sentido, o sofrimento pode se transformar em adoecimento no percurso. E o impacto do adoecimento não se limita somente a condições físicas, mas também na memória e cognição do indivíduo. As consequências da doença estão relacionadas até a perda de identidade, utilidade/inutilidade, fatores econômicos, invalidez, medo, angústias e receios que influenciam direta e indiretamente na vida familiar do trabalhador. O desemprego pode favorecer, então, danos coletivos (Dejours, 2008). Pois quando o trabalhador fica desempregado, famílias perdem a estabilidade, e o sofrimento pode acontecer de forma generalizada, pois todos que estão envolvidos sofrem juntos.

Para Dejours (2014), assim como a saúde, o adoecimento também é singular, cada um que adoece tem sentimento diferente frente ao que é vivido, e cada ser humano o enfrenta e vivência de modo diferente. Para trabalhar, há a necessidade de suportar o sofrimento e, muitas vezes, os trabalhadores usam de artimanhas para camuflá-lo.

Faz-se importante refletir sobre a concepção de adoecimento, estabelecida pela Associação Nacional de Medicina do Trabalho, “qualquer alteração biológica ou funcional (física ou mental) que ocorre em uma pessoa

em decorrência do trabalho.” (Biblioteca Virtual de Saúde – Ministério da Saúde, 2017).

Isso pode ser evidenciado por Ball (2005), como performatividade, entendida na atualidade como um dos grandes desafios da docência, o professor individualista e competitivo, e sobre suas atribuições, conforme será discutido a seguir.

1.3 A Performatividade na contemporaneidade

Para Ball (2005), a lógica performativa busca ser uma linguagem dos professores, ao fornecer maneiras de descrever o como fazer. À medida que o trabalho docente é reduzido a resultados, níveis de desempenho e sinais de qualidade, as práticas docentes se tornam frágeis e fugazes, e a mudança se torna inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos são vinculados a desempenhos, que são publicizados e preveem prêmios e ganhos salariais.

Quando há divulgação desses resultados, muitos profissionais se tornam irreconhecíveis para si mesmos, no que tange ao papel social de sua profissão. Sentimentos de incompletude e a ideia de que o indivíduo é dispensável e suscetível de ser substituído por outro, se não atingir o que é esperado, eclodem e minam suas percepções profissionais no seio de um ambiente empresarial, que prima pela lógica do *marketing* e da concorrência.

Somos a sociedade do desempenho, e o professor passa a exigir de si mesmo por um avanço que não depende somente dele, mas do coletivo. Esses são alguns dos fatores que levam ao adoecimento: excesso de trabalho e pelas comparações criadas por ele, assédio moral, trabalho real, violência, novas demandas e outros. Observamos que o ambiente escolar que, antes era de colaboração, é visto como local de cobrança, adoecimento e assédio moral.

Além disso, destacamos que as empresas buscam as escolas para firmar parcerias, com propostas de projetos que na maioria das vezes não foram pensados na realidade da escola, oportunizam concursos, projetos que geram uma competitividade, exigindo ainda mais uma performatividade do professor.

Surgem questionamentos: como nossos colegas podem atingir melhores desempenhos? Qual o motivo de não conseguir os mesmos resultados que um professor da minha área de ensino? Muitos estabelecem regras, metas e expectativas e se esquecem de que, para o bom desempenho escolar, precisamos da parceria família-escola, do comprometimento do aluno, do apoio da equipe gestora, de recursos físicos, de salas mais vazias e um olhar mais humanizador.

Percebemos que oportunizar uma educação de qualidade e ser um profissional que se destaca é sinônimo de não ficar desempregado, assegurando a sua vaga na escola, no próximo ano. Silva e Viera (2022) esclarecem que ter emprego garantido é importante para o professor e a necessidade de ser efetivo o sobrecarrega, diferentemente daquele que já tem sua vaga garantida.

Para Ball (2010), na sociedade performativa (ou de desempenho ou de produção), a escola acaba por desenvolver atividades de controle que comprometem a realização das atividades fins da escola. Desse ponto de vista, muitas vezes, se gasta mais tempo planejando e criando documentos burocráticos apenas para cobrança de desempenho, que somente influem negativamente nos processos educativos.

Ainda para o Ball (2002 e 2010), o neoliberalismo chegou ao ponto de incutir nos próprios sujeitos a exigência por desempenho, nem sendo necessárias cobranças externas, concretizando-se na falácia de que o professor e a escola possuem autonomia. Há um verdadeiro afogamento dos profissionais da educação por demandas e desempenho inatingíveis, o que acarreta sensação de impotência e de que precisa trabalhar mais para atingir as metas de desempenho socialmente estabelecidas, com as quais eles acabam por compartilhar.

Para Freire (2009), o trabalho docente é multifacetado e exige constantes adaptações e transformações. Mas, para Ball (2005), essas transformações e adaptações são exigências de um novo padrão de qualidade, que adoce e leva ao sofrimento. Nesse sentido, retrataremos o adoecimento docente pelo olhar de outros pesquisadores na próxima subseção.

1.4 Adoecimento profissional docente

É interessante pensar como alguns fatores influenciam na saúde e no adoecimento docente. Dentre eles, citamos: salário, carga horária em excesso, salas de aula lotadas, deslocamento, uso da voz, trabalho em pé, indisciplina dos alunos, falta de acompanhamento dos pais, desinteresse da turma, governo negligente, ausência de políticas públicas, relacionamento interpessoal, excesso de cobrança por desempenho, falta de estabilidade profissional e a falta de tempo para “viver”.

Baião e Cunha (2013) apontam que a desvalorização profissional é um dos principais motivos para o adoecimento, pois acreditar na docência já se tornou tarefa impossível, desgastando, cada vez mais, a identidade dos professores. Há uma discrepância entre a atividade e a tarefa do professor, entre o planejado e o real. Ele se sente limitado no ato de ensinar, pois os cinquenta minutos de aula são reduzidos para solucionar situações-problema do que utilizá-los na docência.

Para Souza e colaboradores (2021), rememorando o período pandêmico em que o ensino aconteceu de forma remota, nas aulas *online*, percebemos ainda a coação no que se refere à necessidade de o professor ponderar sua fala, uma vez que tudo passou a ser gravado e filmado, e o que ele fala pode gerar constrangimento ao aluno. Ressaltamos que esses fatores ocasionam o adoecimento do docente.

Silva e Viera (2022) apontam que sofrer é uma característica da profissão docente, principalmente em escolas públicas. Para se manter em seu trabalho, o professor aceita condições precárias e atribuições que não são do seu cargo.

As condições de trabalho docente vêm sofrendo mudanças constantemente, sejam por transformações no contexto social, emocional e tecnológico. No cenário atual, o professor passou a assumir novas atribuições dentro e fora da escola, que antes não eram vistas na educação. Ou seja, ele passou a assumir uma jornada maior que a carga horária, para cumprir tudo que lhe é imposto. E o que isso acarreta? Consequências graves na saúde física e emocional do professor.

Para Moura, Ribeiro, Castro e Nunes (2019), a docência exige um comprometimento físico e mental. O professor trabalha mais do que a carga horária prevista e, por vezes, sem remuneração. Isso acontece, pois o sistema neoliberalista visa ao lucro, sendo necessário promover qualidade no ensino sem afetar os cofres do governo.

Para Albuquerque e colaboradores (2018), nesse cenário em que o professor se encontra, vários obstáculos em sala de aula propiciam o comprometimento de sua saúde física e mental. O trabalho docente é cansativo e estressante, muitas são as funções que, ao docente, são atribuídas e, além de todas elas, ele precisa conseguir conciliar com o que lhe foi proposto em seu contrato de trabalho, as atividades de natureza acadêmicas e administrativas.

Nesse contexto, as doenças laborais vêm se tornando frequentes entre os docentes que atuam em qualquer área do ensino. Fiel e Bordini (2021) apontam que o excesso de funções acumuladas pelos professores, tanto pedagógicas quanto administrativas, prazos apertados e pressão constante, por parte da comunidade escolar, podem contribuir para o surgimento das doenças.

Vale enfatizar que a doença não é bem-vista no trabalho, pois os valores, nesse ambiente, são construídos, principalmente, sob o foco da produtividade (França, 1999). Estar doente significa comprometer os resultados e a imagem da empresa. Quando o professor se licencia por motivo de doença, ele deixa uma lacuna de aulas, de tarefas e “conteúdo acumulado”, uma consequência futura que ocorre é que esse professor seja cobrado em repor aulas, “correr com o conteúdo”, trabalhar mais para cumprir o que seria feito se não tivesse se afastado, comprometer-se ainda mais.

Para evitar os transtornos em decorrência do licenciamento, frequentemente, professores trabalham doentes. O processo de trabalhar doente é conhecido como presenteísmo (Tapia, 2021) e representa um sintoma de que as condições laborais não são adequadas.

É importante destacar que, frequentemente, se culpa o trabalhador por adoecer, e ele mesmo se culpa, pois, como afirmam Mészáros (2011) e Ball (2002, 2010), o capitalismo internaliza nos sujeitos uma cultura de produção e exploração contínua, cuja óptica é que os sujeitos devem produzir muito e são

responsáveis por não terem produzido. Os sujeitos se cobram, por meio de autorregulação, para atingir metas inatingíveis (Ball, 2002; 2010).

Nessa perspectiva, é importante esclarecer que o professor doente deve ser acolhido, sendo necessário, ainda, verificar as causas de seu adoecimento, para, em hipótese alguma, culpabilizá-lo, criminalizá-lo ou marginalizá-lo.

O trabalho docente vai além do que lhe é atribuído e do que é visto e notado pelos profissionais que o acompanham (equipe gestora). Por trás do que é executado, existe uma gama de ações, de pensamentos e atitudes para que sua aula funcione com maestria. Tardif (2014) destaca que o trabalho dos professores vai além da transmissão de conhecimentos. Ele enfatiza que os professores devem participar de várias atividades, incluindo planejamento de aulas, preparação de materiais, correção de trabalhos, avaliação dos alunos, participação em reuniões pedagógicas e comunicação com pais e comunidade escolar. A mente não para de trabalhar, e o professor não consegue distinguir momento de descanso e trabalho.

Face a essas considerações, entendemos que encontrar a identidade docente é um papel difícil para o professor, uma vez que ela é comprometida em meio de inúmeras atribuições que lhe é imposta no decorrer de sua jornada. Ele tenta ensinar, mas os problemas do dia a dia dos discentes o interrompe. A identidade existente está permeada e constituída em uma cultura performativa, que o sujeito se anula em busca de produção (Ball, 2002).

Arroyo (2000) apresenta um dos entraves que o professor enfrenta na contemporaneidade é a descaracterização e desprofissionalização do professor e enfatiza a redução dos mestres a ensinantes. Para esse autor, é fundamental um redimensionamento do ofício do professor e de sua identidade, e esta nova identidade “[...] tende a ser afirmada frente à nova descaracterização da escola e da ação educativa” (Arroyo, 2000, p. 22). Esse aspecto, inevitavelmente, repercute na identidade profissional, podendo ser fator de crise.

A profissão docente atua nas vertentes, o professor planeja, ensina, aprende, avalia, elabora atividades e atua na prática. Para o educador, o

conhecimento apropriado deve ser consolidado pelo educando na forma de construção do saber e isso não deve acontecer de forma solitária.

Tardif (2014) enfatiza a importância do trabalho em equipe e da colaboração entre os professores. Ele sustenta que os professores devem participar de processos de cooperação mútua, discussão pedagógica e troca de experiências para melhorar sua prática profissional. Na escola, o trabalho do professor não acontece de forma solitária, suas relações sociais acontecem de modo forte e concreto. As portas que uma escola abre para a sociabilidade vão além dos muros da escola. Ele se torna pertencente àquela comunidade, tornando-se grande parceiro dela.

Para Tardif (2014), a natureza do trabalho do professor é multifacetada e complexa, acontecendo de forma diferenciada e categorizada, seu trabalho pode ser classificado como produtivo ou improdutivo. A produtividade é evidenciada, para Borges (2020), quando o professor gera capital para a instituição a qual está vinculado, ou seja, ele enriquece o proprietário.

Ainda para Tardif (2014), ele divide a natureza do trabalho docente em três dimensões, a saber:

a) **Dimensão técnica:** refere-se ao domínio dos conhecimentos pedagógicos e didáticos necessários para planejar, ministrar e avaliar aulas de forma eficaz. O conhecimento dos conteúdos curriculares, estratégias de ensino e métodos de avaliação estão entre os componentes técnicos que permitem que os professores conduzam as atividades educacionais.

b) **Dimensão prática:** refere-se à capacidade do professor de aplicar os conhecimentos técnicos de forma adaptativa, levando em consideração as características e necessidades dos alunos, o contexto escolar e as necessidades únicas de cada situação. A tomada de decisões, a gestão das interações em sala de aula e a resolução de problemas são aspectos da dimensão prática.

c) **Dimensões éticas e políticas:** os professores têm o dever de promover uma educação de alta qualidade, equidade e justiça social. Isso significa que os professores devem pensar em questões políticas e éticas sobre

como o poder funciona na sala de aula, como respeitar a diversidade, incluir todos os alunos e defender a democracia.

Nesse sentido, o trabalho ainda é subdividido em material e não material. A educação está inserida no âmbito não material. Para Borges (2020, p.32), o trabalho “se configura na própria produção do saber, englobando ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades”. Ou seja, o produto-aula não dispensa a presença do professor e do aluno. O docente elabora a aula e o aluno “consome” no mesmo momento. O conhecimento, as práticas, as competências e habilidades aprendidas não geram um produto que fica temporalmente e espacialmente marcado e etiquetado. Por mais perene que uma aprendizagem seja, o processo em que ela ocorreu se perde nas memórias do sujeito e do coletivo. Além disso, num mundo em que o dinheiro impera, não é possível medir quanto uma aula gerou de lucro... quanto ela gerou de juros...

Entendemos que o trabalho docente não se limita ao ambiente escolar, pois abrange as atividades inerentes à educação, é interativo e sempre acontece de forma inédita, considerando que uma aula, mesmo que planejada para diversas turmas de alunos da mesma faixa etária, o desenvolvimento dela não será igual para cada turma outra. Lidamos com seres humanos, e eles apresentam suas particularidades e individualidades.

No trabalho docente, há uma característica peculiar que é a coletividade, não é só o aluno que sai da sala de aula aprendendo algo, o professor também aprende. Desse ponto de vista, o trabalho do professor não é estático, não é fixo, ele é vivo e humanizador.

Passos (2002, p.5) esclarece que “por ser um trabalho interativo, o ensino exige um investimento pessoal do(a) professor(a) para garantir o envolvimento do(a) aluno(a) no processo, para despertar seu interesse e participação e para evitar desvios que possam prejudicar o trabalho”. O aprender docente nunca morre, o professor é um eterno aprendiz, que se consolida por meio de seu aprendizado.

Com toda essa gama de considerações e relações ligadas ao trabalho docente, existe a necessidade de se pensar em como proceder diante de tantas

particularidades, que acontecem no contexto escolar: precarização, intensificação do trabalho docente nos últimos anos.

Para Souza, Barros, Dutra, Gusmão e Cardoso (2021, p.3), “[...] a precarização do trabalho é o termo utilizado para caracterizar as novas condições estabelecidas no mundo do trabalho, sobretudo, a partir da década de setenta, com o avanço das políticas neoliberais”. A precarização do trabalho docente na pandemia ficou em foco, pois conseguimos perceber como as relações são desiguais. Os professores investiram grande parte de seus salários na aquisição de recursos tecnológicos, uma vez que muitos deles se sentiram obrigados a adquiri-los com medo de perder seus empregos. Até mesmo a estrutura física de suas casas, para adequação do ambiente, para aulas com uma qualidade um pouco melhor, foi reestruturada. Essas aquisições foram frutos de seus salários, raramente com colaboração institucional.

Notamos que, até o momento, ninguém falou de ressarcimento sobre o que foi investido, presumindo que era obrigação do professor. Ele gastou ainda com energia elétrica, internet, manutenção de materiais, assinaturas de aplicativos, sites e portais. Na pandemia, características como falta de conhecimento e despreparo, de certa maneira, explicitaram, de modo frio e cruel, como o capitalismo neoliberal impactou nossa estrutura educacional.

No decorrer de nossa jornada laboral, vivenciamos fatos e ações que comprometem nossa saúde física e mental. Assim, passaremos a discutir brevemente algumas categorias de adoecimento do trabalhador.

1.4.1 Estresse

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o estresse é uma epidemia globalizada e é uma das maiores causas de afastamento de professores em exercício da docência. O excesso de trabalho e o alto desgaste emocional, resultante de condições da atividade docente, fazem com que o professor esteja mais suscetível ao acometimento do estresse. Os tempos mudaram e a organização escolar, também, mudou. Segundo Oliveira (2004), as pessoas ficaram mais exigentes, buscam por uma maior qualidade no ensino, melhores resultados e desempenhos.

Podemos destacar que processos dentro das escolas sobrecarregam os professores com serviços burocráticos (preenchimento de fichas, relatórios e outros) que não agregam ao processo ensino e aprendizagem. Ainda há os projetos que são solicitados por empresas parceiras, Secretaria de Educação de Uberaba ou pela própria coordenação da escola que vão além da atuação docente. O desenvolvimento desses projetos nas escolas exige muito mais do professor, e seu comprometimento ultrapassa o emocional e o físico para conseguir desempenhar o que lhe é proposto. Vivenciar processos dentro de sala de aula é essencial para não sobrecarregar o professor de atribuições e situações que não podem ser resolvidas pelo tipo de envolvimento que há naquele espaço escolar.

A docência é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), desde 1981, como uma atividade de risco. Trazendo fatores como a pressão por resultados, a violência no ambiente escolar, a falta de recursos adequados e o impacto emocional e psicológico que a profissão pode ter sobre os professores. A escola busca pelo melhor desempenho e pelo melhor professor (que vai proporcionar maior rentabilidade), o professor passa a ser visto como uma máquina e sua função é melhorar a educação sem ônus para instituição. Antes da pandemia da Covid-19 já observávamos essa sobrecarga de trabalho, mas, com a pandemia, o limite do que é a jornada de trabalho e o horário de descanso acabaram. Os grupos de *WhatsApp* não paravam e os e-mails chegavam após às 23 horas. Os professores viveram em função da Educação, e isso causou angústia, medo, aflição e estresse.

Lipp (2000) define estresse como um estado que proporciona tensão, ocasionando a desestruturação do equilíbrio do organismo interno. Quando alguém fica estressado, o coração, em algumas vezes, acelera, a respiração se modifica, e ocorre transpiração e outros fatores que fazem o corpo perder a sintonia e o equilíbrio.

Percebemos que a nomenclatura *stress* (ou estresse em sua versão lusófona) pode designar e abranger vários contextos. Para Lipp e Novaes (2003), ela é utilizada para denominar adversidade e aflição. Quando vamos para outras áreas como a engenharia, o estresse pode ser visto como força ou pressão. Notamos aqui uma similaridade entre os significados entre as áreas. Esse termo

passa a ser utilizado, no Século XIX, em outras áreas como na Física, na Fisiologia, na Psicologia e na Medicina (Alvarez, 2001).

Para Leite e Lönh (2012), o estresse ocorrido em sala de aula pode ser de conflitos que os professores lidam constantemente no dia a dia, seja por falta de habilidade na solução de algumas situações ou por falta de recursos. Quando o estresse é acometido de forma contínua e excessiva, pode gerar vários comprometimentos para o indivíduo. Nesse sentido, observamos que os fatores ambientais e a organização do trabalho podem provocar o estresse.

Conforme Lazarus (1995, 1995, p.3, tradução livre), o estresse pode se desenvolver de duas formas, a emocional e a física:

[...] o estresse emocional (interno), tem algumas etiologias, podendo se desenvolver devido à necessidade da pessoa de lidar com fatores físicos e sociais (externos) ao organismo capaz de criar tensões patológicas. Pode também se desenvolver frente a condições internas capazes de atuar como geradoras de estados tensionais significativos. As fontes interna incluem a ansiedade, o pessimismo, os pensamentos disfuncionais, o padrão de comportamentos de pressa, a competição, a falta de assertividade, entre outros, capazes de gerar um estado de tensão com consequências físicas e psicológicas [...] O estresse Físico (externo) está relacionado com sintomas do esgotamento nervoso, incluem palpitações, tonturas, dor sem causa específica e sensação de falta de ar, também pode acontecer: Irritabilidade, Insônia, Memória fraca, Dificuldade de concentração, Baixa resistência às doenças, palpitações cardíacas, ansiedade e suores frios. Estes sintomas podem surgir apenas em momentos de grande estresse e ansiedade ou durar vários dias, já que esgotamento nervoso é um termo popular utilizado para generalizar problemas, psicológico se físicos.

O papel do professor não é mais o de só ministrar aula, transmissor de conhecimento. O docente passou a ser designado como “autônomo” e “independente”; o coordenador pedagógico exige por resultados; a escola, por classificações, e a família espera que o aluno aprenda. Sua autonomia não é genuína, só está disfarçada de metas e objetivos, e agora o professor será o maior responsável pelas falhas e pelos méritos (Ball, 2002). Assim, em meio a esse turbilhão de acontecimentos, o esgotamento mental acontece e pode provocar o estresse.

1.4.2 A síndrome *burnout* ou esgotamento

O trabalho docente é marcado por fatores que ocasionam o estresse, sobrecarga de trabalho, ambiente de sala de aula desafiador, pressão por resultados, falta de reconhecimento e valorização, falta de recursos e apoio, conflitos entre a vida pessoal e profissional. Planejamentos solicitados que são prescritos, mas não são reais, formações desconexas que não contribuem para prática pedagógica, excesso de vídeos chamadas, cursos e formações, necessidade de manter a disciplina escolar e o conteúdo em dia, sobrecarga de atividades extraclasse, dificuldade no relacionamento interpessoal e excesso de atividades extras.

Esse excesso de carga laboral e o desgaste emocional a que os professores estão sujeitos os tornam mais vulneráveis no desenvolvimento de transtornos mentais e a Síndrome de *Burnout*, que pode ser definida como um estresse ocupacional.

Para Zorkot (2011), a Síndrome de *Burnout* pode acometer os profissionais no físico e no mental. Eles podem apresentar apatia, insatisfação e, até mesmo, dificuldade de relacionamento com equipe e discentes.

Nessa perspectiva, acreditamos que as questões socioambientais são determinantes para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*, com as seguintes dimensões:

- a. a exaustão emocional: acúmulo de estresse e desequilíbrio entre a vida profissional e a pessoal;
- b. despersonalização: as atividades começam a serem feitas de forma mecânica e no automático;
- c. baixa realização pessoal: autocobrança para conseguir realizar tudo que é solicitado, porém sem êxito.

Carlotto e Palazzo (2006) salientam que a Síndrome de *Burnout* é diagnosticada em profissionais na escola como um todo. Assim, não é somente o professor que pode ser acometido por essa síndrome. O ambiente muda e os objetivos pedagógicos não são alcançados. Nesse sentido, pode acarretar alienação, falta de empatia, desumanização e apatia, gerando problemas

relacionados à saúde, ao absenteísmo e, até mesmo, intenção de abandonar o trabalho ou a profissão.

Dias e Silva (2015) dialogam sobre uma das causas da Síndrome de *Burnout*, ser a inserção dela no ambiente escolar, além da grande sobrecarga de trabalho que, a ele é atribuída. Ressaltamos que, para muitos professores, o surgimento das tecnologias digitais é um “terror”, levando-os à angústia e ao sofrimento.

A síndrome de *Burnout* tem sua origem no desequilíbrio entre o que é proposto (trabalho prescrito) *versus* expectativa *versus* realidade (trabalho real), o que ocorre é que, frequentemente, os níveis de demandas de trabalho e expectativas superam os recursos e a realidade os barram, obrigando o professor a se adaptar à situação, ocasionando frustração e ansiedade.

1.4.3 Trabalhos sobre adoecimento e saúde profissional do professor

A rotina de trabalho dos professores tem sido o foco de pesquisas acadêmicas nos últimos anos, referente suas condições de trabalho, adoecimento, saúde mental e física, vulnerabilidade, violência, precarização e qualidade de vida. Isso tem inspirado discussões, perguntas e reflexões sobre reavaliar as circunstâncias em que os professores trabalham.

Pesquisadores como Baião e Cunha (2013) produziram uma revisão de literatura que dialoga sobre doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente. Eles enfatizaram que, em 30 artigos nacionais e internacionais retirados de bases de dados como *Scielo*, *Lilacs* e *Pubmed*, com os respectivos descritores, doenças ocupacionais, trabalho docente e processo de saúde-doença, entre os anos de 2000 e 2012, a maioria tinha como foco as palavras: exaustão emocional, estresse, síndrome de *burnout*, depressão, disfunções musculoesqueléticas, distúrbio de voz, pressão alta e lesões miocárdicas.

Além disso, os autores mencionam que os fatores psicossociais e o ambiente de trabalho foram dois dos principais fatores que contribuíram para o adoecimento dos professores. O trabalho pode trazer saúde e doença, mas também pode trazer sofrimento e dor. Para os respectivos autores, os fatores psicossociais acarretam os maiores problemas de saúde. Podemos também destacar o número excessivo de pedidos de mudança de escola, o gênero, a

quantidade de jornadas escolares internas e externas, bem como o sedentarismo dos professores. Isso se deve ao fato de que a grande maioria dos educadores não tem tempo para realizar as atividades físicas e mentais necessárias, bem como uma exposição a riscos de segurança pessoal (Baião; Cunha, 2013).

Souza e colaboradores (2021) apresentam novas formas de resistência e organização coletiva, como greve virtual, do ponto de vista dos professores e da direção sindical. A pesquisa foi construída, em conjunto, por docentes e pesquisadores, fundamentada na pedagogia crítica e dialógica freireana, cujos métodos valorizam a formação mútua e emancipadora. A partir das conversas entre os pesquisadores, foram elencados quatro temas importantes de análise e problematização: trabalho dos professores durante o isolamento social; mudanças na organização e no processo do trabalho; questões geracionais e de gênero; saúde dos professores, resistência e greve virtual. Todas as categorias dialogam sobre o adoecimento docente e o processo de luta por qualidade de vida em um contexto pandêmico.

Rodrigues e Souza (2018) em seu estudo analisaram a saúde e o trabalho de professores em universidades públicas do ponto de vista sindical. Para atingir esse objetivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa com a participação de membros da direção regional do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro.

Quanto à análise dos materiais das entrevistas, foi usada a técnica de análise de conteúdo, mais especificamente análise temática. E emergiram cinco eixos empíricos de discussão: mudanças no papel da universidade e sua relação com o modelo de Estado; trabalho precário nas universidades públicas; aumento da produtividade acadêmica e do trabalho docente; ação sindical e saúde do trabalhador; e mudanças no trabalho necessárias. De acordo com o sindicalismo, a saúde agora é vista como um movimento constante para a emancipação coletiva. Ele se afasta das perspectivas centradas nos indivíduos e das abordagens estritamente biomédicas. Trata-se de uma perspectiva dialética da saúde que considera a vida e o trabalho como um processo em constante mudança.

Albuquerque e colaboradores (2018), em seu trabalho, apresentam as condições de vida e a saúde dos professores que foram fortemente afetadas pela reestruturação do mundo do trabalho. Além de outros efeitos da acumulação flexível, os professores, assim como os demais trabalhadores, têm enfrentado a precarização do trabalho, em virtude do aumento das demandas e a falta de recursos adequados para o desempenho. As novas condições de trabalho parecem estar ligadas ao enorme aumento do sofrimento mental dos professores.

Os objetivos dos pesquisadores foi verificar a relação entre o sofrimento mental e o aumento da exploração no trabalho dos professores, com o intuito de fornecer subsídios para a resolução dessa questão. A plataforma *Limesurvey* foi usada para conduzir um estudo transversal em que 1.201 professores da rede estadual responderam a dois questionários *online*: o Questionário de Autoreportagem-20 e outro, criado pelos pesquisadores sobre as condições de trabalho dos professores. Existem conexões entre a carga horária semanal, o número de alunos por sala e o número de turmas por professor e transtornos psíquicos menores. O número de alunos por turma e a presença de transtornos psicológicos menores foram associados de forma estatisticamente significativa. Concluiu-se que a prevalência de casos indicativos de distúrbios psíquicos é muito alta entre os professores; isso pode estar relacionado a uma variedade de maneiras pelas quais os professores são explorados no trabalho.

Gouvêa e Vanelli (2018) teve como objetivo em seu estudo encontrar e analisar ideias sobre saúde nas demandas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, por meio de uma revisão documental das resoluções congressuais da organização sindical de 1999 a 2014. Utilizando a análise de conteúdo e as referências à saúde nos documentos, foram organizadas em reivindicações relacionadas à ética ou à economia-corporativa. Os resultados da pesquisa mostram que a documentação investigada contém uma compreensão abrangente, além de uma compreensão limitada, definida pelas demandas da empresa. Sob a perspectiva de um direito social garantido por políticas públicas, a reivindicação da saúde pode ser um caminho ontológico

para a defesa da saúde, e não como um fator econômico, compreendido como mercadoria e suficiente para a reprodução da força de trabalho.

É importante ressaltar que algumas causas do adoecimento docente podem ser pela baixa remuneração, falta de estrutura física, dupla jornada, estado constante de alerta, esgotamento físico e mental, excesso de atividade, penalidades implícitas e explícitas, competição, responsabilidade, atividades acumuladas em final dos semestres, e de autonomia.

1.5 Neoliberalismo

A sociedade é mutante e transforma-se a cada dia, seja no setor tecnológico, científico e econômico. Essas transformações são oriundas do capitalismo que, nas últimas décadas, impactaram, de modo significativo, as formas de trabalho no mundo, abrangendo fronteiras econômicas e proporcionando uma hegemonia mundial do sistema.

O capitalismo acontece de modo cíclico, em que existem momentos que esse sistema encontra em ascensão e outros, em declínio. Sua principal característica é marcada por competitividade, eficiência e rentabilidade.

Nesse sentido, Antunes (2022) aponta que o Brasil sempre foi alvo de exploração do trabalho e a precarização de forma ilimitada, nossa produção de bens nunca foi somente para o consumo, e sim para um consumo excessivo e produção de renda.

Em meio ao desenvolvimento do sistema capitalista, existe o aparecimento de uma nova ideologia voltada para o Neoliberalismo, que tem como princípio o Estado-mínimo, existindo, portanto, uma baixa atuação do poder público. Gomes e Colares (2014) deixam claro que o Estado e as políticas sociais não eram vistos com bons olhos, uma vez ambos destruíam a lucratividade, já as propostas neoliberais oportunizavam a busca por capital e por estratégias que recuperassem as taxas de lucros.

O aparecimento do Neoliberalismo se deu após a crise da acumulação Fordista, e tinha como princípio a (re)estimulação e a acumulação de capital que estava em crise. Esse novo modelo teve como princípio se apoiar em ideologias liberais e em suas práticas de mercado. Harvey (2012) evidencia

que o Neoliberalismo tem como princípio a promoção do bem-estar humano, tendo em vista que ele valoriza e incentiva as capacidades individuais e empreendedoras de cada pessoa.

Nesse sistema, o papel do Estado é garantir a qualidade e a integridade do capital, estabelecimento de estrutura, funções militares, direitos de propriedades individuais.

No Brasil, o neoliberalismo se intensificou no Governo Sarney, no final de 1980, sendo apontado como filho da crise fiscal do Estado, e que cada país adota uma postura neoliberalista diferenciada, de acordo com a economia que o antecedia (Sander, 1995).

Para Borges (2020), com o surgimento do capitalismo, apareceu o que denominamos de divisão do trabalho e, conseqüentemente, houve uma distinção entre o que entendemos por trabalho mental (que envolve o pensar) e por trabalho prático (trabalho braçal). Podemos dizer que há quem, predominantemente, pensa e há aqueles que executam. Obviamente, quem executa pensa para executar; entretanto, não necessariamente é quem define como fazer. Ademais, o trabalho passa a assumir uma função concreta e lógica na vida dos indivíduos e em suas atividades coletivas, individuais e sociais.

Na contemporaneidade, os indivíduos trazem traços de uma economia capitalista neoliberal, que vislumbra ou anseia por uma falsa ilusão de liberdade. Para Han (2015), uma sociedade que se afasta da disciplinar e da abertura para a chegada da sociedade do desempenho, a qual se constitui de pessoas que são, por sua vez, depressivas, apresentam síndrome de hiperatividade, *Burnout*, *déficit* de atenção e tentam desvincular totalmente da negatividade.

Reiteramos que a nossa sociedade mudou gradativamente com a inserção de recursos tecnológicos nos diversos setores, com o intuito de melhorar o desempenho, mas passou a ser uma ferramenta de controle, com o propósito de falsa autonomia e de aprisionar os funcionários (Borges, 2020). E essa mudança reflete até mesmo no mercado de trabalho e na forma como as pessoas trabalham.

A sociedade disciplinar é marcada pela negatividade. Para promover uma sociedade alienada na sociedade do desempenho, há um excesso de positividade, o que torna as pessoas cada vez mais depressivas e frustradas. Enquanto uma se volta para dar ordens, criar leis, normas e proibir ações, a outra, tenta motivar, buscar melhores desempenho e dar autonomia, promovendo a competitividade.

O neoliberalismo, nos anos 1970, ficou conhecido como novo capitalismo e oportunizou mudanças significativas no contexto social como um todo. Para Andrade (2019), é um sistema eficiente e de exploração de liberdade, que enfatiza a importância da liberdade individual e da liberdade de mercado, dando aos indivíduos mais liberdade para buscar seus próprios interesses pessoais e tomar decisões econômicas. Esse sistema trouxe novas metodologias para o controle de gestão do trabalho que, de certa forma, proporcionavam uma maior exigência por performatividade, a qual estava vinculada ao próprio indivíduo que passa a se controlar e a competir com o outro e consigo mesmo, oportunizando assim novas formas de sofrimento e adoecimento (Ball, 2012; Han, 2015).

Além disso, o neoliberalismo aborda um discurso voltado para o poder individual em que o sucesso e o crescimento profissional são medidos pela multiplicação dos bens. Assim, as relações de trabalho, entre o chefe e os trabalhadores, no sistema neoliberal, são marcadas por controle, subordinação e poder, mesmo que isso não seja claramente evidenciado. No entanto, sobressai uma busca constante por uma liberdade financeira (Han, 2015). O mais pobre é o que mais trabalha e carrega consigo todo peso “nas costas” de entregar algo efetivo. Quem geralmente tem lucro são sempre os mais ricos. Uma relação de desigualdade é, então, estabelecida e evidenciada.

Han (2015) aponta que cada trabalhador é senhor ou escravo da sua pessoa, o que, para Ball (2012), chamaríamos de performatividade. O ser humano trava lutas internas para conseguir o seu melhor, busca a todo momento por um crescimento, cria metas que são, por muitas vezes, impossíveis de cumprir. Exige um alto grau de performatividade e ficam doentes, depressivos e chateados por isso.

Esse modelo é marcado pela exigência de performatividade, na qual quem não produz está fora do mercado de trabalho. Nesse sistema, se tem plena consciência de que todos, sem objeção, são substituíveis. Basta não ter a rentabilidade necessária para que eles sejam descartados.

No século XXI, não temos o que Han (2015) distinguia como sociedade disciplinar, e Ball (2012) chama de sociedade do controle, e sim uma sociedade do desempenho. A efetividade nas produções é aqui estabelecida, e os sujeitos da obediência deixaram de existir, dando espaço aos sujeitos do desempenho e da produção, que estão presos às cobranças internalizadas. Somos, então, necessários para o que produzimos e apenas quando deixamos nossa eficiência e desempenho, segundo critérios neoliberais.

Nesse contexto, devemos analisar que as pessoas têm habilidades, talentos, conhecimentos e experiências que superam o que pode ser medido em termos de produtividade e eficiência econômica. Uma pessoa não pode ser limitada a esses critérios. Além disso, o bem-estar e a dignidade das pessoas vão além de sua produtividade no mercado de trabalho, entendendo que uma vida digna é um direito de todos, conforme previsto na Constituição Federal, de 1998. Isso inclui acesso a serviços básicos, educação, saúde, bem-estar emocional e social, independentemente de quanto você ganha ou não dinheiro.

A sociedade do desempenho remete ao indivíduo pensar que ele é o seu próprio “chefe”. Nota-se, assim, que os padrões de performatividade são criados pelo próprio indivíduo (Ball, 2012). Ele estabelece suas normas e seus critérios. Podemos dizer que o indivíduo com postura neoliberal é individualista e trabalha com metas e desempenho (Ball, 2012).

Notamos que, no sistema neoliberal, a noção de espaço e tempo é quebrada, pois o indivíduo passa a assumir atribuições dentro e fora de sua rotina de trabalho (Han, 2015). Com o advento dos equipamentos tecnológicos, uso de celulares e computadores, aplicativos de mensagens instantâneas, surge a necessidade de conexão. Estamos conectados 24 horas por dia e respondemos a *e-mails* e mensagens frequentemente e a tempo (Han, 2015)

A estrutura neoliberal é marcada por um sentimento de medo, e o trabalhador exige muito dele. Ele se cobra por medo de perder o seu emprego e

trabalha além das horas previstas por receio de não ter emprego amanhã, por medo de alguém se propor a fazer o que ele negou. (Dejours, 2008).

O neoliberalismo reconhece os indivíduos como únicos e, ao mesmo tempo, descartáveis, mas exige desempenho inatingível, uma vez que somos responsáveis por nosso futuro, ou como explica Ball (2012), a performatividade vem transvestida de falsa autonomia.

Além disso, também se exige a qualificação dos indivíduos cada vez maior, sem a promoção da qualidade, a quantidade de cursos e formações são importantes, a garantia do trabalho fica atrelada ao quantitativo e não ao qualitativo. Contudo, sabemos que, caso não aconteça, eles ficarão fora do mercado de trabalho, cedendo o espaço para alguém que possui mais formação e não experiência ou expertise (Han, 2015).

Nesse modelo, somos nossos gestores e, diante disso, colocamos um alto nível de exigência e a parametrização pela competitividade (temos aqui uma guerra contra todos).

1.5.1 Neoliberalismo e precarização do trabalho docente

A estrutura proposta pela ideologia do neoliberalismo é totalmente dependente da mercantilização das relações humanas, oportunizando uma melhor qualidade de vida para o cidadão, baseada na compra e venda. Suas consequências no dia a dia da escola são inevitáveis, pois o professor se torna alvo dessa política, que tem como princípio reduzir custos e aumentar índices de desempenho dos educandos. Existe, portanto, uma cobrança excessiva por metas e tudo passa a ser mensurado por avaliações e relatórios.

É sabido que tais medidas afetaram diretamente e drasticamente as condições de trabalho docente, que já não eram tão boas naquela época. Isso nos remete a refletir sobre como as transformações políticas e econômicas conjecturam diretamente na precarização do trabalho docente e trazem como consequência implicações no adoecimento docente.

Quando analisamos esse contexto, direcionados à sala de aula, é evidenciado que o discurso pela mudança e pela valorização profissional do professor é antigo e, ao mesmo tempo, moderno.

No Brasil, percebemos que essa política de valorização do magistério permanece comprometida e precisa ser reestruturada. Se por um lado defende-se a valorização profissional, por outro, ela não se concretiza nos termos postos nas leis, a exemplo, o piso salarial dos profissionais da educação, que sempre é previsto, mas nunca cumprido.

A precarização acarretada pelo ideal neoliberal afeta significativamente a saúde do professor. Gasparine, Bareto e Assunção (2005) apontam que 84% dos professores se afastaram das salas de aulas, entre 2001 e 2002, por questões relacionadas à saúde. Até aquele momento, não tínhamos uma pandemia acontecendo para justificar tal adoecimento, ressaltando que o sistema vigente, influencia o adoecimento.

Face ao exposto, ainda questionamos: Como as condições de trabalho influenciam diretamente e indiretamente o trabalho do professor? E como o modelo de gestão neoliberal influencia diretamente em tais condições? Evidenciamos que oportunizar um ambiente de trabalho adequado (estrutura física e tecnológica) é imprescindível para favorecer o aprendizado dos alunos e, ao mesmo tempo, contribui significativamente para a melhoria da atuação docente.

Assim, o sistema neoliberalista pode omitir dados com o intuito de se beneficiar de lucros. Alves e Silva (2017) dialogam sobre a recorrente maquiagem que esse modelo de gestão faz, excluindo alunos que não têm uma boa atuação em testes e ajudando aqueles que possuem maiores limitações.

Observamos que, para os respectivos autores, os resultados de testes são “mascarados”, dificultando a real dimensão de como está o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, todo instrumento de avaliação, gestão do controle, “cai” sobre o corpo docente. Não devemos ficar a quem desse tipo de sistema, uma vez que, para Barros e Louzada (2007), é necessário lutar para conseguir direitos e novas possibilidades de trabalho.

Por um lado, reduzem o custo da educação com salas lotadas e com alunos com dificuldades educacionais, que exigem do professor, além do que ele pode oferecer, aulas de 50 minutos para 30 alunos, menos de dois minutos para cada um deles. A sobrecarga de trabalho do professor é exaustiva.

Por outro lado, nossos métodos avaliativos são classificatórios, desrespeitando o tempo e a individualidade dos alunos. A avaliação induz o que o aluno deve aprender e passa a ser um mero instrumento de classificação dos alunos. Além de fragilizá-los, rotulá-los e oportunizar sentimento de medo e angústia, tanto para o avaliado como para o avaliador.

Percebemos que o professor tem sentimentos contraditórios no momento de avaliar e se questiona: qual será a receptividade do aluno, da família e da escola? Será que é assim que devo fazer? Do mesmo modo que ele deveria saber que a avaliação não define o aluno, o docente necessita que o aluno se sinta incluído no ranking.

O atual sistema de avaliação nacional, baseado em dados, informações e números, desconsidera a diversidade e os processos educacionais. Percebemos uma tensão sobre o que se deseja ser ensinado, como ensinar e o que se deve ensinar, com o objetivo de melhorar o desempenho nos testes. Existe, assim, uma inversão dos papéis, em que os testes só servem para cobrar o que é transcrito em avaliação de larga escala.

Dentro da prática Neoliberal, há uma desqualificação profissional que valoriza as metas não alcançadas e desvaloriza as ações que representam significado e comprometimento. O professor se vê prisioneiro de metas e se (re)inventa para atingi-las, o que pode provocar desgaste mental e até adoecimento. Assim indagamos: qual a relação do adoecimento docente com a gestão da eficiência? O professor sofre para avaliar seu aluno e padece ao ser avaliado.

É nesse cenário de precarização do trabalho docente que esta pesquisa se desenvolve, retratando o modelo de sociedade neoliberal, permeado por mazelas como performatividade ou excesso de positividade. Desenvolve-se, ainda, no meio de tantos ataques e dificuldades dos professores em continuarem suas atividades laborais. Por fim, a presente pesquisa se constituiu no sentido de compreender, de forma sucinta, como a saúde e o adoecimento docente estão presentes na vida de professores da educação básica pública.

2. Revisão Bibliográfica

Neste capítulo, propomos discutir brevemente alguns trabalhos sobre o adoecimento docente, publicados em periódicos, sem pretensão de esgotar o assunto ou compreender o estado da arte ou o estado do conhecimento. Restringimos a análise a periódicos com classificação de A1 até B2, no *Qualis* da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicados no Brasil ou em língua portuguesa, mas não excluímos trabalhos em língua estrangeira identificados. Também é importante frisar que artigos de jornal, *podcasts* e vídeos diversos, por serem relevantes fontes de pesquisa, foram discutidas no Referencial Teórico.

A seleção das bases de dados se objetivou por serem confiáveis e de grande importância no meio acadêmico, o que favoreceu a coleta de informações claras, concisas e imprescindíveis. O método utilizado para a busca dos trabalhos foi o de palavras-chave ou unitermos, por maior representatividade de diálogo com a temática estabelecida. Quanto aos descritores, foram empregados isoladamente e em associação, tais como: saúde profissional, adoecimento profissional, adoecimento docente, saúde docente, condições de trabalho docente, presenteísmo, absenteísmo, comprometimento profissional e estresse profissional.

Constatada a ausência de base de dados de pesquisa unificada, optamos por fazer *download* da planilha do *Qualis* Capes, do período de 2012 a 2016, filtrando os periódicos categorizados em área de Ensino e seus respectivos estratos. Em seguida, identificamos os *sites* de hospedagem de cada um deles e procedemos às pesquisas com a utilização de palavras-chave nos campos de pesquisa. Alguns não aparecerem na base de dados, pois apresentavam indisponibilidade no sistema ou “erro 404”. A pesquisa aconteceu de forma manual. Não foi uma tarefa simples, uma vez que não há padronização, e sim uma variedade de *layout* de páginas. Assim, foi necessária a análise dos títulos, palavras-chave e resumos de todos os trabalhos para saber quais realmente tinham relação com a temática investigada.

Nos meses de julho e julho de 2021, identificamos, aproximadamente, 290 (duzentos e noventa) periódicos nos estratos A1 e A2, considerados de excelência internacional; B1 e B2 que abrangem periódicos importantes.

Registramos 51 (cinquenta e um) dos periódicos voltados à temática “saúde docente” e 27 (vinte e sete) são *Qualis* B1 a B4 e 01 (um) C, totalizando 79 (setenta e nove) trabalhos. Surpreendentemente, apenas dois apresentaram como enfoque professores de Ciências e Matemática, o que nos remete à relevância de se trabalhar a temática com professores desses distintos componentes curriculares.

O levantamento bibliográfico teve caráter qualitativo para os textos e resumos dos trabalhos e quantitativo (estatística descritiva para o panorama das publicações) (Brandão, 2001).

Nesse sentido, os documentos disponíveis oportunizam uma reflexão sobre a saúde e o adoecimento de professores de forma globalizada. Conhecemos a realidade de professores da educação básica e universitários de diversas áreas do conhecimento, bem como suas experiências, angústias e motivações no espaço escolar. Compreendemos o porquê alguns professores adoecem, e outros, se motivam frente à diversidade. O olhar para os dados qualitativos dialoga sobre o todo e sobre a individualidade.

Já a pesquisa quantitativa e qualitativa, para Minayo (2009, p.22)

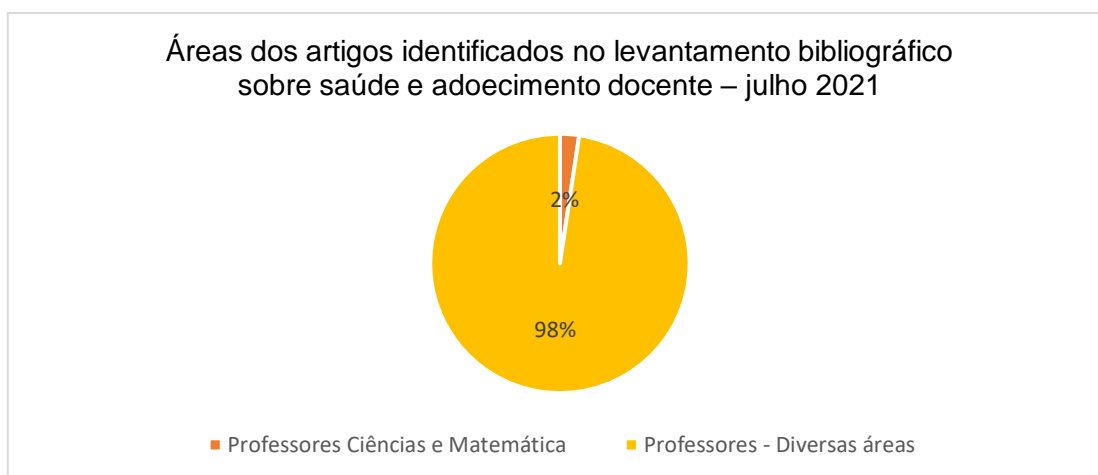
Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam criar modelos, descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Entre elas há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações.

Quando quantificamos, temos uma dimensão em números, entendendo a relevância em dados nesta pesquisa. Podemos analisar padrões e distinguir especificidades, separar o que é mais relevante. Ambos os tipos de pesquisa são imprescindíveis para o meio acadêmico. Ao quantificarmos, temos, ainda, a possibilidade de distinguir as dimensões de intensidade. Nesse tipo de pesquisa, há um afastamento do olhar da evidência para uma melhor distinção do objeto de estudo.

Para a realização da triagem, eliminamos, por meio da leitura inicial dos resumos, os periódicos encontrados em duplicidade e fora do tema proposto. Resultou-se em setenta e nove trabalhos, para leitura e análise.

Face às leituras, percebemos que a temática adoecimento de professores de Matemática e Ciências não foi abordada, de maneira significativa, nos últimos anos, sendo identificados somente dois artigos com tal especificidade destacado pelo gráfico 1. O artigo de Silva e colaboradores (2018) aborda a relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. Esses pesquisadores realizaram entrevistas com professores de Matemática das cidades de Rio Grande, RS e São José do Norte, RS, com o intuito de analisar como a desvalorização profissional pode desencadear o mal-estar em professores do referido componente curricular. Já o artigo intitulado “Qualidade de vida dos Professores da área de Ciências, em escola pública do Rio Grande do Sul”, Brum e colaboradores (2012) analisam quais indicadores físicos e mentais na qualidade de vida dos docentes de uma escola pública da região.

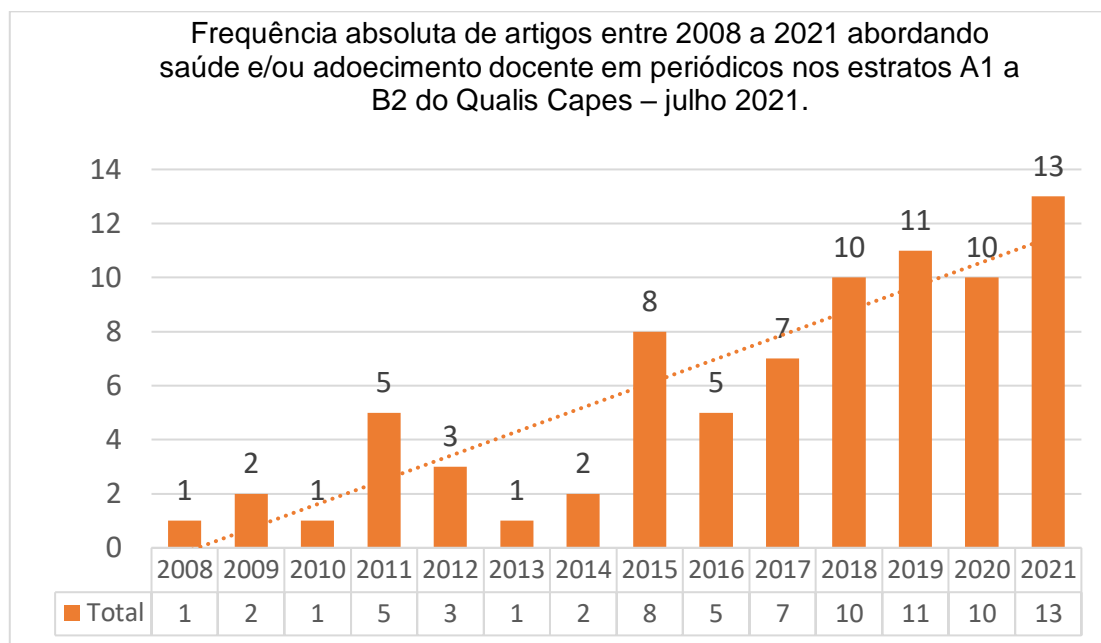
Gráfico 1: Áreas dos artigos identificados no levantamento bibliográfico sobre saúde e adoecimento docente – julho 2021.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observamos um crescente interesse em publicações que envolveram a temática saúde e adoecimento docente nos últimos anos de 2005-2021. Com base na pesquisa qualitativa, isso acontece, pois as atribuições do professor mudaram, e ele se sente mais sobrecarregado e desvalorizado. Há uma precarização do seu trabalho, uma vez que faltam recursos didáticos, físicos, tecnológicos, além das salas de aula lotadas. No entanto, o docente se reinventa e luta para não adoecer, como destaca o Gráfico 2:

Gráfico 2: Frequência absoluta de artigos entre 2008 a 2021 abordando saúde e/ou adoecimento docente em periódicos nos estratos A1 a B2 do Qualis Capes – julho 2021.

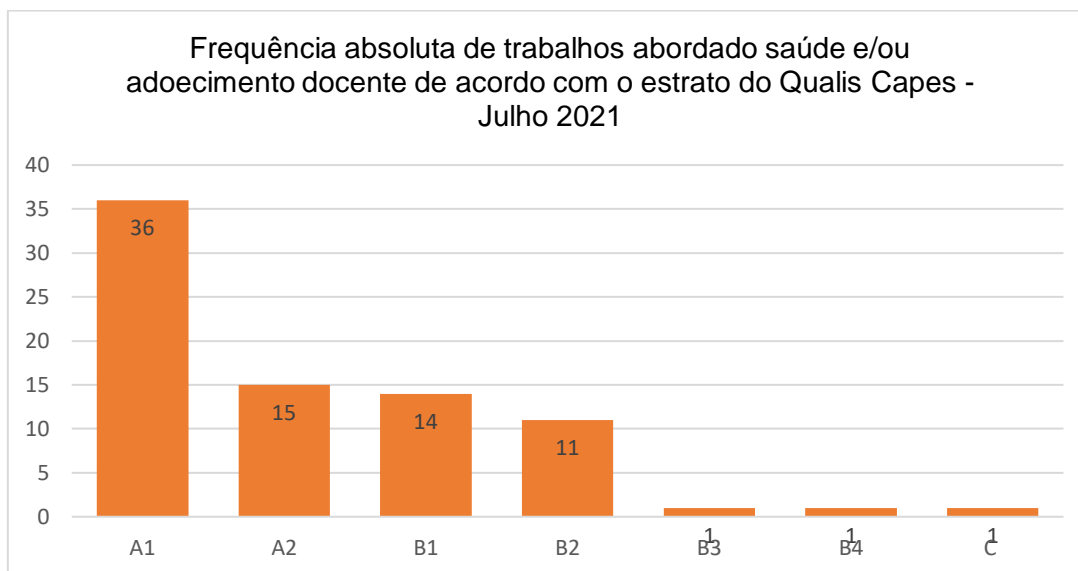


Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme Gráfico 2, os estudos sobre a temática “adoecimento docente” ainda são pontuais. No total 79 (setenta e nove) artigos selecionados, o número mais expressivo é do ano de 2021, com 13 (16,46%) dos artigos publicados. Esse aumento indica que a temática tem sido mais relevante na área de pesquisa acadêmica e torna-se necessário olhares mais atentos. Sistemáticamente escutamos relatos sobre sofrimento e adoecimento nas instituições educativas, mas entendemos que, apesar do aumento de trabalhos, ainda são poucos. Inferimos que o esgotamento dos professores, durante o ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia da Covid-19, se deve à produção desses trabalhos.

Na sequência, discutiremos os resultados agrupados em categorias empíricas. No Gráfico 3, a seguir, podemos verificar que a maioria dos artigos publicados estão na classificação *Qualis* A1 (36), o que indica, apesar de ser uma temática ainda pouco debatida, há predominância de trabalhos em estratos de qualificação mais alta, em direção oposta à construção do *Qualis*, em que há predomínio do número de trabalhos em estratos menos relevantes.

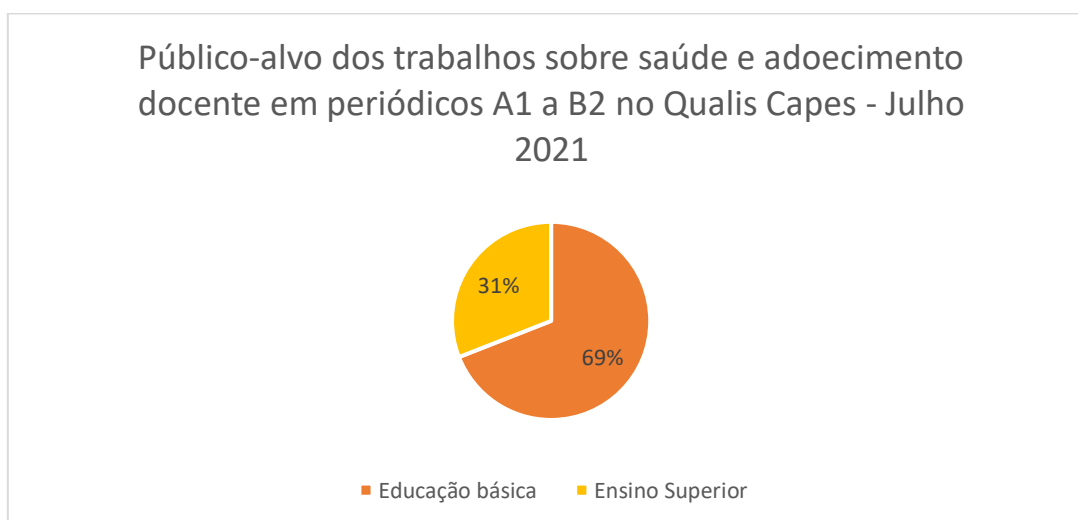
Gráfico 3: Frequência absoluta de trabalhos abordado saúde e/ou adoecimento docente de acordo com o estrato do Qualis Capes – julho 2021.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observamos, ainda, que a maioria dos trabalhos desenvolvidos se originou de unidades de ensino que ofertam a Educação Básica. Por meio da leitura dos textos selecionados, percebemos que os pesquisadores se voltam, por vezes, sobre a precariedade na qual o trabalho docente é desenvolvido e pelas diversas atribuições desempenhadas pelo docente. Percebemos, ainda, a exigência de uma performatividade docente inalcançável, conforme Gráfico 4

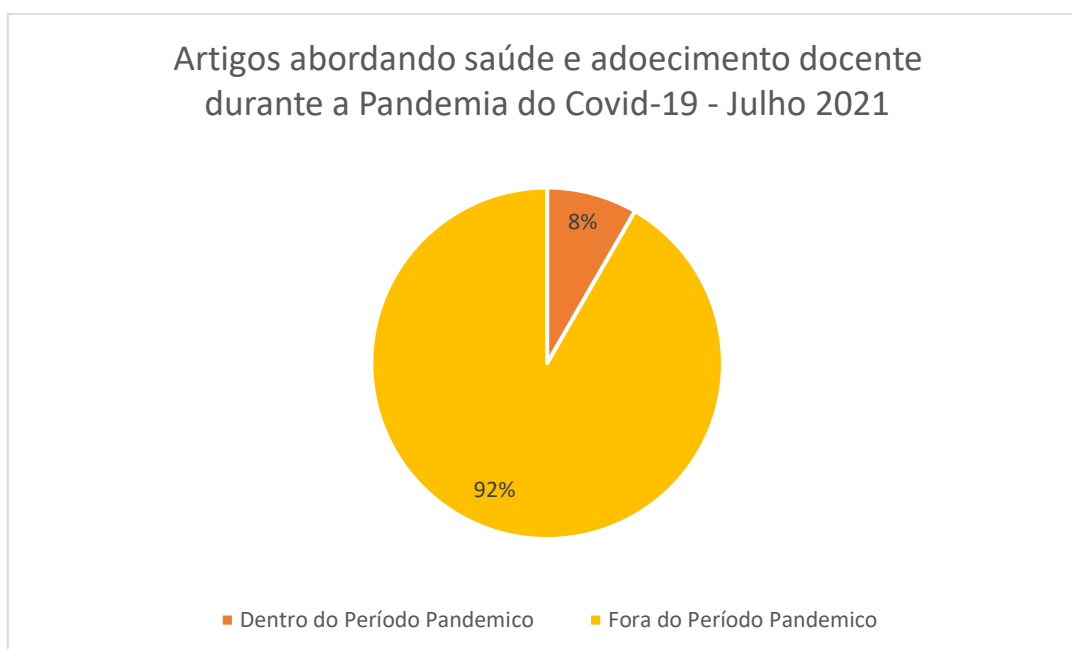
Gráfico 4: Público-alvo dos trabalhos sobre saúde e adoecimento docente em periódicos dos estratos A1 a B2 no Qualis Capes – julho de 2021.



Fonte: Elaborado pelos autores.

No período em que foi realizada a pesquisa dos trabalhos identificados, 92% não abordaram a pandemia da Covid-19 e 8% já começavam, timidamente, a abordar a referida temática, mostrando grande relevância do que se vivenciou nesse período (conforme Gráfico 5). Isso era esperado, tendo em vista o tempo necessário para a publicação de um artigo e os dados de saúde e adoecimento que foram ocorrendo ao longo da própria pandemia.

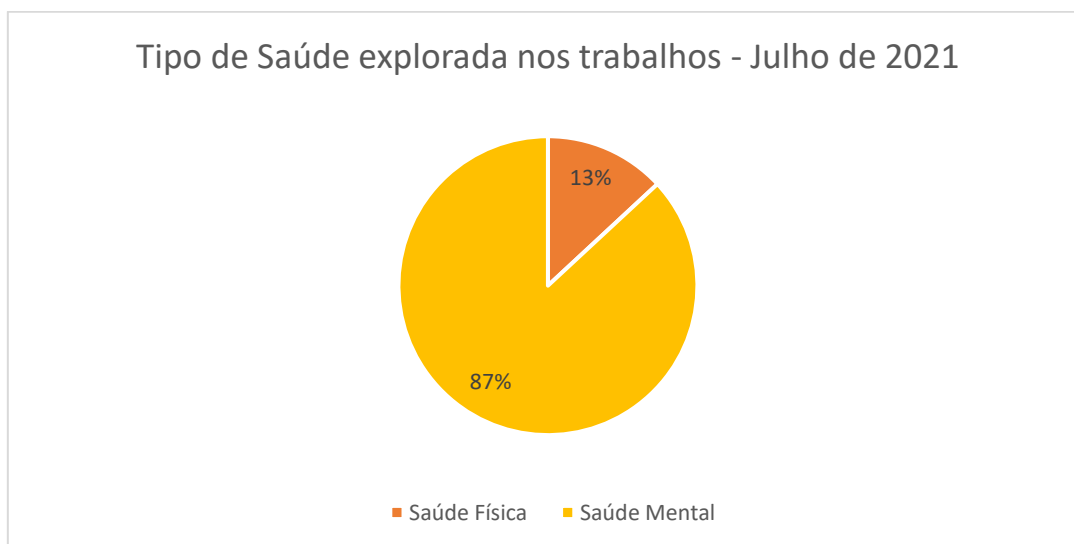
Gráfico 5: Artigos abordando saúde e adoecimento docente durante a Pandemia do Covid-19 - julho de 2021.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por se tratar de pesquisas desenvolvidas com professores ou dentro de instituições de ensino, identificamos qual era a natureza dos artigos selecionados. O Gráfico 6 indica o tipo de saúde abordado nos trabalhos. Há uma forte predominância voltada à saúde mental (87%) dos professores e um número restrito de saúde física (13%). A esse respeito, é interessante apontarmos que saúde mental e saúde física se influenciam, dialeticamente, não sendo possível a plena separação delas. Inclusive porque algumas características da saúde mental podem comprometer a saúde física, por exemplo: a ansiedade frequentemente leva a distúrbios alimentares que podem acarretar mudança de peso e gordura corporal, que podem afetar ainda outros parâmetros como colesterol, pressão arterial, triglicérides, os quais aumentam o risco de desenvolvimento de doenças como cardiopatias, derrames, acidentes vasculares, esteatoses hepáticas, diabetes etc.

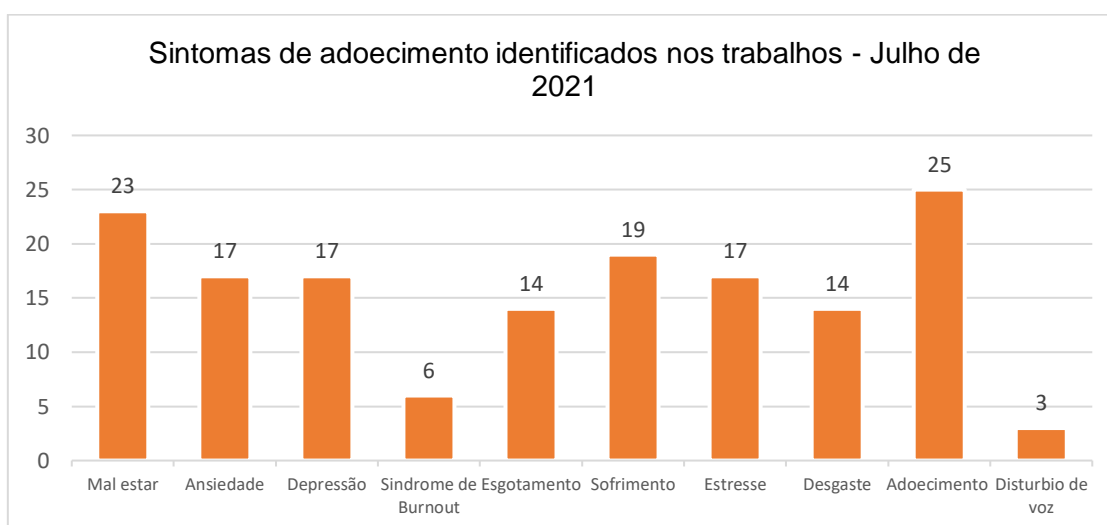
Gráfico 6: Tipo de saúde explorada nos trabalhos - julho de 2021.



Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com o Gráfico 6, a maior parte das publicações abordaram a saúde mental (87%) como principal fator no adoecimento docente. Da análise, emergiram outras subcategorias: mal-estar, ansiedade, depressão, síndrome de *burnout*, esgotamento, sofrimento, estresse, desgaste, adoecimento e distúrbio da voz. Podemos observar que, associado ao adoecimento físico, temos somente evidenciado o distúrbio da voz 2% e a palavra adoecimento de forma generalizada (16%), conforme Gráfico 7.

Gráfico 7: Sintomas de adoecimento identificados nos trabalhos - julho de 2021.

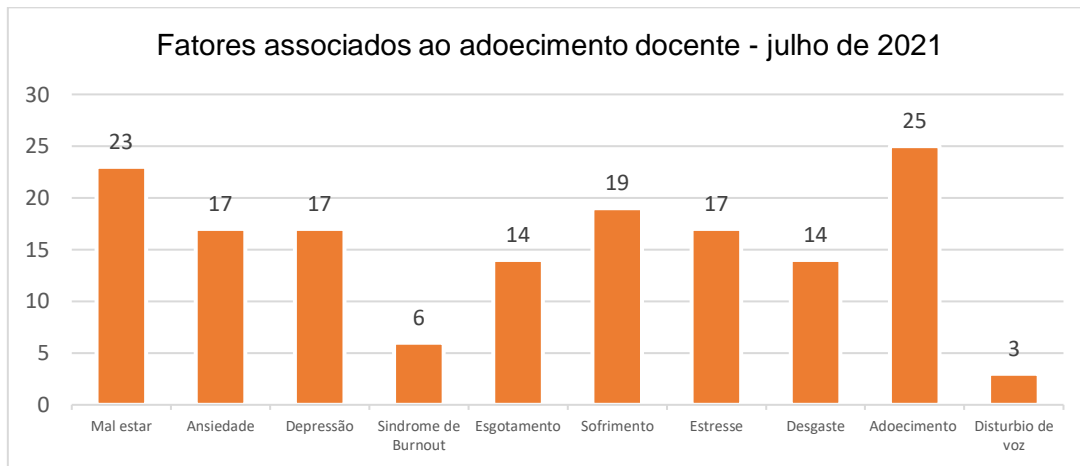


Fonte: Elaborado pelos autores

Outros fatores apontados para o elevado índice de adoecimento docente, são as condições de trabalho (38%), espaços inadequados, falta de recursos tecnológicos e material de trabalho (livros didáticos, recursos

pedagógicos e outros), a precarização (21%), salas lotadas e alunos com deficiência, sem profissional de apoio e o excesso de trabalho (18%), conforme gráfico 8.

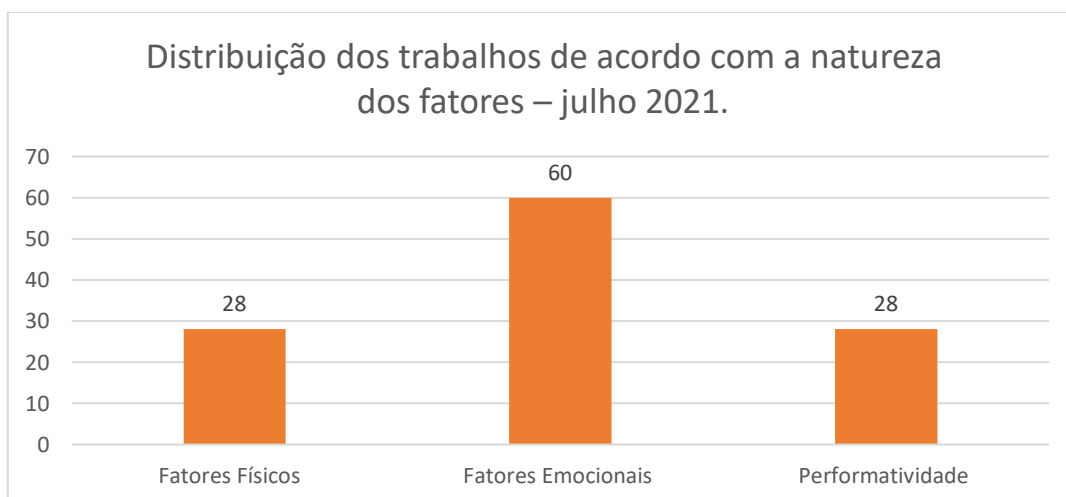
Gráfico 8: Fatores associados ao adoecimento docente.



Fonte: Elaborado pelos autores

Por se tratar de pesquisas desenvolvidas com docentes de escolas de educação básica e do ensino superior, buscamos identificar quais os fatores eram mais agravantes para o adoecimento desses profissionais. O gráfico 9 indica a distribuição dos trabalhos de acordo com os fatores físicos e emocionais, e a performatividade.

Gráfico 9: Distribuição dos trabalhos de acordo com a natureza dos fatores – julho 2021.



Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com o gráfico 9, a maior parte das publicações que abordaram fatores emocionais foi 52% do total. No entanto, devemos ressaltar

que a performatividade (24%) está correlacionada a fatores emocionais, uma vez que ela pode desencadear estresse, angústia e depressão, em decorrência do excesso de exigência por melhores desempenho. Observamos, ainda, 24% dos fatores físicos podem ser entendidos como um acometimento de fatores emocionais.

Alguns artigos relacionaram os três fatores como, por exemplo, Santos e Marques (2013), que analisaram em uma cidade do Sul do Brasil, fatores que influenciam na condição da saúde do professor, bem como o estilo de vida adotado por eles. Os autores perceberam que existem várias complicações de saúde, mas pouco se sabe sobre o estilo de vida desses profissionais. Para o levantamento, foi realizado um estudo transversal com 414 professores que recebem um questionário autoaplicável e com um padrão. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise descritiva e bivariada dos dados.

Seguindo a mesma linha, pesquisadores como Hoffmann, Zanini, Moura e Machado (2019) dialogaram e refletiram sobre as vivências de prazer e sofrimento de professores universitários. A tríade trabalho, saúde, e doença oportuniza uma temática ampla de reflexões e estudos, porém existe ainda uma lacuna sobre referido tema.

Nesse sentido, para Albuquerque, Lira, Santos, Chicochetta, Perna e Silva (2018), o trabalho dos pesquisadores oportunizou uma reflexão sobre o motivo da elevação da exploração no trabalho de professores e, como consequência, acarretou o sofrimento mental.

Há ainda artigos que focaram tanto no adoecimento físico e mental como, por exemplo, Santos, Reyes e Torres (2019), abordaram a utilização da metodologia qualitativa e quantitativa, como fatores internos e externos que refletem no *status* biológico, psicológico e social de professores e pesquisadores.

Di Lauro, e Souza (2017) utilizaram de uma pesquisa exploratória para apresentar dados que emergem sobre um levantamento da saúde e do adoecimento de professores em um município do Estado da Bahia. O método adotado foi a aplicação de questionários e entrevista dos quais resultou em uma abordagem qualitativa de investigação. Medeiros; Lira e Jheneffer (2015)

realizaram um estudo de caso, o qual verificou que o Brasil ocupou o penúltimo lugar no “*ranking*” da educação ao lado de 36 países (OCDE, 2012). Verificaram que a violência é um dos fatores que comprometem a qualidade do ensino na sociedade brasileira.

Campos, Carvalho e Souza (2021) utilizaram de atestados médicos de professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para uma análise do adoecimento docente, entre os anos de 2007 e 2017. O método utilizado foi o estudo transversal. Andrade (2012) teve como objetivo compreender as relações de trabalho no modo de produção capitalista e refletir como tais relações promovem sofrimento/adoecimento no trabalhador, ressaltando que a alienação foi categoria encontrada em seu processo de estudo.

Oliveira, Pereira e Lima (2021) dialogaram e analisaram as diversas modalidades de adoecimentos que acometem os professores universitários de instituições públicas, com o objetivo de proporcionar uma comparação entre tipos de adoecimento predominantes (físicos e psíquicos).

Assim, o levantamento bibliográfico nos permitiu compreender que o adoecimento docente é um tema recorrente na pesquisa em Educação, mas ainda incipiente na área de Educação em Ciências e Matemática e, poucas vezes, olha para o cotidiano dos professores.

A partir dessa primeira aproximação, entendemos, por bem, constituir um referencial que nos auxilie olhar para a saúde e para o adoecimento docente vivenciado em meio a exigências do Neoliberalismo que vivemos.

3. Percurso metodológico

A presente pesquisa propõe refletir sobre a realidade vivenciada por professores em âmbito profissional: expectativas, realizações, alegrias, superações, saúde, adoecimento, valorização, medos, angústias e outros aspectos. Em busca de respostas às nossas inquietações, daremos voz ao sujeito desta pesquisa.

Destacamos que o projeto inicial deste estudo objetivava analisar a saúde e o adoecimento docente no somente no período pandêmico. Entretanto, no decorrer da investigação, alteramos o objeto da pesquisa, ampliando-a na perspectiva da saúde e do adoecimento docente como um todo e não apenas durante a pandemia da Covid-19. Isso porque o tempo necessário para estudo e elaboração do instrumento de pesquisa se estendeu mais do que esperado, em decorrência desse período, havendo avanço significativo no processo de vacinação contra o coronavírus, com o impacto na redução de casos positivos e mortes. Quando estávamos no processo de validação do questionário, que discutiremos brevemente, foi flexibilizado o uso de máscaras na cidade de Uberaba-MG, exceto em transporte público e instituições voltadas à área da saúde. Com o arrefecimento da emergência pública, tal uso passou a ser secundário no cotidiano dos professores colaboradores¹, apesar de relevante. Além disso, o afastamento temporal comprometeu o relato dos sentimentos e acontecimentos vivenciados durante a pandemia. Por isso, optamos por não restringir a pesquisa às questões de saúde e adoecimento na pandemia. Não temos dúvida de que os resultados estarão fortemente influenciados pela vivência da emergência sanitária, tendo em vista o processo de adaptação à nova realidade e os impactos do isolamento social, entre eles o medo e outros fatores que ainda são resilientes em alguns professores.

Dessa forma, este trabalho vem contribuir para reflexão sobre causas e consequências do adoecimento docente, considerando que vivemos em um período de mudanças, em que as exigências educacionais interferem de forma significativa na saúde do professor (Viggiano; Borges, 2023). Propomos, assim, refletir sobre variáveis no contexto educacional, de maneira individual e coletiva,

¹ Os professores colaboradores ao longo da pesquisa serão denominados como Docente1, Docente 2, Docente 3, Docente 4 e Docente 5

que interferem, de algum modo, na saúde do professor, ocasionando sofrimento e adoecimento docente, a fim de compreender alternativas e estratégias que possam contribuir para a melhoria do ambiente de trabalho e qualidade de vida dos docentes.

A escolha dos professores colaboradores aconteceu inicialmente por vínculos de trabalho e indicação de outros profissionais da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, o que, para Gil (2008, p.94), pode ser definido como amostra por acessibilidade:

[...] menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

Ressaltamos que esses colaboradores, atuantes na respectiva rede, foram escolhidos por proximidade e disponibilidade para apoiar a pesquisa, e, nessa perspectiva, são personagens da história de vida da pesquisadora. A amostra por acessibilidade se manifesta frutífera na pesquisa em questão, tendo em vista que os colaboradores precisam se sentir confiantes ao conversarem sobre temáticas consideradas tabus ou aquelas que lhes causam constrangimento. A esse respeito, observamos que a cobrança performática do sistema neoliberal pode constranger o sujeito para buscar superar ou subverter as exigências performáticas.

3.1 Natureza da pesquisa

Escolher uma metodologia no processo de investigação científica requer uma tomada de decisão sobre qual melhor caminho trilhar. Sendo assim, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, que versa sobre vivências pessoais e profissionais ao longo da trajetória docente. Iniciamos a pesquisa durante a pandemia da Covid-19, o que oportunizou diálogos e reflexões sobre saúde e adoecimento de professores, narrativas de superação e de luta diária em todas as dimensões, pessoais e profissionais.

Nesse cenário, a pesquisa qualitativa aqui apresentada é reflexo de experiências de professores da educação básica e pesquisadores, que têm

como característica a constante busca por conhecimento, seja ele de caráter científico ou não. Nossa intencionalidade é identificar o universo de significados vividos e trazidos pelos profissionais entrevistados em sua carreira docente. A pesquisa qualitativa dialoga com nossos sentimentos, história, expectativas e conhecimentos, influenciando no processo de construção de sua identidade. Minayo (2009, pp.21-22) destaca que a pesquisa qualitativa em educação:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para discutir sobre as vertentes da pesquisa qualitativa, Minayo (2009) remete à valorização, à sensibilidade e à natureza da pesquisa, uma vez que olharemos para o docente nas suas diversas dimensões, relações de coletividade e individualidade.

Não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e as suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas (Minayo, 2009, p.14).

Quando se estuda as relações sociais, interpessoais, vivências, adoecimento e saúde, devemos apresentar o universo de significados oportunizados nos relatos dos colaboradores e não apenas mensurar em dados estatísticos (Minayo, 2009). No decorrer desta pesquisa, ficam evidenciados marcas, expectativas, questionamentos e experiências dos pesquisadores dentro da escrita, uma vez que assumimos nosso papel como sujeitos sociais.

3.2 Entrevista narrativa

No âmbito das pesquisas qualitativas, as entrevistas narrativas apresentam formatos infinitos e estão presentes em todos os lugares e nas diversas formas (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Para esses autores, as entrevistas narrativas têm característica representativa ou de interpretação com uma visão ampla de mundo, e consideram o nosso campo de memória seletiva. De modo geral, lembramos do que faz sentido e alguns fatos são esquecidos no decorrer do percurso. Portanto, a entrevista narrativa não pode ser mensurada, julgada

e/ou comprovada, pois expressa a opinião do indivíduo, que narra suas memórias vivenciadas de acordo com sua realidade e contexto sócio-histórico.

Para Ravagnoli (2018, p.4), “elas [entrevistas narrativas] são consideradas um instrumento de construção de análise de dados narrativos que foram desenvolvidos por Fritz Schütze, na década de 70”. A autora ainda aponta que o pesquisador acreditava que os procedimentos qualitativos tradicionais de pesquisa em vigência não abarcavam, de forma fidedigna, a complexibilidade dos fenômenos sociais, devido à estruturação engessada a qual eram investigados. Segundo Muylaert e colaboradores (2014), caracterizam as entrevistas narrativas como ferramentas não estruturadas, que buscam profundidades em aspectos específicos.

Evidenciamos que, na entrevista narrativa, não há interferência dos entrevistados, sendo essa marca uma de suas principais características. Os colaboradores são encorajados e estimulados a contar uma situação importante em um contexto social, e o pesquisador tem acesso a uma ressignificação da história narrada em uma dimensão complexa de momentos e experiências vividas.

Na entrevista narrativa, o entrevistador é visto como um ponto de referência e encorajamento, e sua fala é restrita ao que é perguntado. Ele tem como principal papel encorajar o entrevistado a narrar os acontecimentos. Para Pacha e Moreira (2022, p.160), “[...] a interação vai construindo o significado, fazendo emergir percepções que antes da narrativa estavam escondidas ou não eram percebidas como relevantes”

Ao usar a entrevista narrativa, é rompido o esquema de entrevistas formais (pergunta e resposta) e utiliza-se, portanto, um formato não estruturado, oportunizando reflexões e contextualização de situações. Nesse sentido, o método dá voz aos colaboradores que narram – a partir dos questionamentos desta pesquisa – situações vivenciadas dentro e fora da sala de aula, antes, durante e após a pandemia. Eles exprimem momentos de alegria e tristezas oriundos de suas experiências advindas da prática docente e do que foi perguntado pelo entrevistador.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizando a entrevista narrativa, o Quadro 2 apresenta, de forma estruturada, o processo de obtenção de dados Jovchelovitch e Bauer (2002, p.97):

Quadro 2: Fases principais de uma entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulário do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais.
Narração Central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
Fala Conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente após entrevistas.

Fonte: Jovchelovich e Bauer (2002, p.97)

Inicialmente, há um processo de preparação, em que é necessário tempo para compreensão da estruturação da pesquisa, leitura de documentos, participação em eventos, debates, grupos de pesquisa, tomada de notas de informações. É importante ter em mente a centralidade e objetivo, conhecer o perfil dos professores colaboradores, e o contexto sócio-histórico (BAUER; GASKELL, 2008). A partir do conhecimento do contexto da pesquisa, é possível iniciar o processo de formulação das perguntas que se dividem em: questões exmanentes – com intencionalidade dentro da pesquisa – e questões imanentes – surgidas no decorrer da entrevista, tendo as respostas como elo.

Bauer e Gaskell (2008) enfatizam que a introdução da entrevista narrativa deve ser intuitiva e fazer com que o colaborador se sinta à vontade para narrar os fatos com tranquilidade e coerência. É nessa etapa que se solicita a autorização para gravação da entrevista e explica-se o processo e as etapas seguintes. Nesse sentido, os autores delimitam algumas regras a serem seguidas para que a colaboração seja efetiva e com significado:

- *O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes.*
- *O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária*
- *O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados. Isso é para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início*
- *O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve a situação atual.*
- *Evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante. (Bauer; Gaskell, 2008, p.98)*

É essencial deixar os colaboradores à vontade para narrar situações ocorridas em seu cotidiano. Cada um trouxe sua trajetória de vida, de acordo com o tempo e espaço em que se encontravam, lidando com a saúde e com o adoecimento no âmbito educacional. Para Ravagnoli (2018), o pesquisador é aquele que apresenta uma questão gerativa e não direcionada, fazendo com que as respostas aconteçam espontaneamente. Compreendemos os contextos em que as narrativas foram consolidadas, e o foco não está na veracidade dos fatos, mas sim no que foi vivenciado, lembrado e, conseqüentemente, narrado pelos colaboradores.

Na narração central, seguiremos a orientação trazida no livro de Bauer e Gaskell (2008). A fala, portanto, foi exclusiva de nossos colaboradores; por isso, proporcionamos a escuta ativa, não interrompemos a fala dos entrevistados, e os incentivos aconteceram de forma não verbal. Esse momento foi oportuno para elaboração de mais perguntas e anotações pertinentes às falas dos entrevistados, uma vez que, nas narrações, apareciam novos direcionamentos, contextos e indagações. Para Ravagnoli (2018, p.7),

Essa instância não prevê interrupções por parte do entrevistador e o encorajamento se dá apenas de forma não verbal. O pesquisador ate-se às questões iminentes do discurso do entrevistado, isto é, aos temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração por ele desenvolvida.

No processo de perguntas ou de questionamentos, quando percebíamos que a narração chegava a um fim, tivemos o cuidado de certificar se o colaborador gostaria de completar algo. Nesse momento, as perguntas iminentes surgiram e foram indagadas no decorrer do processo, as quais foram anotadas para serem realizadas nas demais entrevistas. Há de se analisar que os vínculos construídos entre nós e os colaboradores favoreceram a liberdade de fala e de expressão nos relatos. Evitamos, nesses períodos, fazer perguntas que envolviam questionamentos como, por exemplo, “por quê?”, pedir opiniões, fazer uso de contradições e clima de investigação. Gravamos somente as fases de iniciação, narração central e de questionamentos. O principal foco, não foi o produto, ou seja, a resposta final, e sim as novas falas que emergiram da dinâmica dos relatos.

As falas conclusivas não foram gravadas, acontecendo como momentos de descontração, ocasião em que surgiram discussões interessantes no formato de comentários e informações não formais. Assim mantivemo-las e anotamos suas relevâncias em um caderno a fim de contribuir, posteriormente, para o processo de análise.

3.3 Método de análise

No processo de entrevista narrativa, foram trazidos à tona pelos colaboradores, sentimentos e emoções vividos em um período que muitos rotulavam como de reinvenção do professor. Escutamos histórias que geraram felicidade, superação, dever cumprido, valorização, saúde, sofrimento e adoecimento. Independente do contexto pandêmico, os processos educacionais são incertos e geram diferentes sentimentos que puderam ser evidenciados nas falas e trajetórias dos docentes colaboradores.

Para Ravagnoli (2018), temos a entrevista narrativa como um procedimento de construção de dados que tem por objetivo a compreensão das experiências do indivíduo em um contexto social. Muylaert e colaboradores

(2014) enfatizam que a narrativa pode promover aos ouvintes diversos estados emocionais, sensibilizar e abrir para diferentes possibilidades de interpretação. É sabido que as entrevistas narrativas geram histórias e, por esse motivo, após sua transcrição, podem ser analisadas de formas diferentes. No entanto, temos como princípio que, para uma análise fidedigna, é necessária uma transcrição rica em detalhes. Nesse processo, devemos ficar atentos à tonalidade da voz, às pausas, aos suspiros e à fisionomia do entrevistado. Um ponto a ser considerado é que a transcrição não devendo ser terceirizada realizada preferencialmente pelo entrevistador, pois ele é conhecedor de todo o processo.

Para análise, utilizamos os seis passos de Schütze (1977), discutidos por Jovchelovitch e Bauer (2002, pp.106-107):

O primeiro é uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal. O segundo passo implica uma divisão do texto em material indexado e não indexado. [...] O terceiro passo faz uso de todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, cujo produto de Schütze chama de “trajetórias”. No quarto passo, as dimensões não-indexadas do texto são investigadas como “análise do conhecimento”. [...] O quinto passo compreende o agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais. Isto leva ao último passo onde, muitas vezes através de uma derradeira comparação de casos, trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas.

Inicialmente, é necessária a conversão das falas em transcrição. Nesse processo, o pesquisador tem a oportunidade de revisitar e vivenciar a entrevista, apresentando uma análise detalhada e compreensão dos fatos. Assim, buscamos clareza de detalhes, tom de voz, fisionomia, risos e outras formas de expressão e, de modo geral, o nível de detalhes vai alinhar-se à finalidade do Estudo. Ressaltamos que, nesta pesquisa, as falas foram apresentadas de forma individual e, posteriormente, agrupadas conforme semelhanças e significados.

Nesta proposta, o primeiro passo é o de *transcrição* que deve ser detalhada e de forma íntegra. Na pesquisa, transcrevemos a fala dos cinco colaboradores, foram observadas as narrativas, a motivação, a fisionomia, o tom de voz e as pausas entre as respirações. Estruturamos o material, dividindo as seguintes questões: quem fez o que, qual era o contexto vivenciado, em que tipo de escola estava atuando, em que período aconteceu (antes, durante e após

pandemia) – material indexado. Em seguida, analisamos o significado das falas, o juízo, os sentimentos e os valores relacionados – material não indexado. Para Pacha e Moreira (2022, p.165):

Entende-se por material indexado todo aquele que apresenta uma referência concreta a fatos e acontecimentos, enquanto o material não indexado se relaciona com a informação apresentada a partir de juízos, valores e percepções, indo além do acontecimento em si, carregando com eles um “aprendizado de vida”.

Temos, então que, os componentes indexados que oportunizaram uma organização cronológica e por categorias para compor a trajetória dos colaboradores.

Os componentes não indexados se enquadram em um contexto subjetivo e a autocompreensão do momento vivenciado não foi verbalizada.

No segundo passo, temos a *análise temática*. O pesquisador detalha o que foi mencionado no decorrer da entrevista, com intuito de ocorrer a identificação de estruturas processuais do que foi mencionado pelo colaborador. O foco dessa fase é detalhar, de maneira sistêmica, o que está além da narração, observando como a narrativa foi construída. Para facilitar Ravagnoli (2018, p.11), organiza o material da seguinte forma.

[...] deve separar o material indexado (referências concretas de quem fez o quê, quando, onde e por que) e o material não indexado (as descrições generalizadas que expressam como os eventos foram sentidos e experienciados e como os valores e opiniões foram atrelados a tais eventos; e as argumentações que expressam representações, sentimentos, valores, cultura etc., cuja função é legitimar aspectos que o entrevistado não considera, pois os pressupõe como naturais, normais ou óbvios aos olhos de sua audiência.

Depois de ordenar cronologicamente os dados por acontecimentos, há a liberdade de inserir comentários para estruturação, organização e rearranjo de hipóteses, facilitando de redução e agrupamento de sentidos e generalização, conforme exemplificado no Quadro 3.

Quadro 3: Exemplo de construção da análise de temática.

Identificação	Transcrição	Redução	Palavras-Chave
Docente 01	Hoje eu estou cansada e sobrecarregada. Parei de fazer atividade física e isso me deixa triste. Eu sei que precisava voltar, mas não consigo e estou cansada. E isso é devido à minha rotina; eu não consigo desligar; eu deito e acordo pensando em escola, só em escola.	Hoje estou cansada e sobrecarregada. Fico triste por não ter tempo e ânimo para voltar às atividades físicas.	Cansaço, desligar, atividade física e sobrecarregado.
Docente 02	Eu trabalhei na pandemia virtualmente. Eu me senti muito ansiosa, muito apreensiva; eu não tinha muito retorno, o público que eu atendia não tinha tecnologia. Então, não conseguíamos aulas via Google Meet.	Na pandemia trabalhei virtualmente. Nesse período, senti apreensiva e ansiosa, pois os alunos não respondiam a tempo.	Trabalho remoto, ansiedade, apreensão, tecnologia digital e performatividade

Fonte: Elaborado pelos autores

O terceiro passo é a *análise analítica*. Apresentamos, de forma coletiva, o percurso vivenciado pelos colaboradores. Há um confronto de ideias de modo a reconstruir a biografia globalizada para se encaixar com o contexto atual. Criamos uma planilha no Excel, e as falas foram agrupadas por temas que apresentam similaridades.

O quarto passo é a *análise do conhecimento*, que retoma os componentes não indexados (subjetivo), teoria, reflexões, opiniões e conceitos. Para Ravagnoli (2018), os aportes resultam da análise ou avaliação que o entrevistado faz sobre si mesmo e sobre os acontecimentos e as experiências vivenciadas, tendo como fonte sua autocompreensão sobre o fato. Jovchelovitch e Bauer (2000) apontam como objetivo para essa etapa o processo de comparação das teorias, oriundas dos indivíduos.

No quinto passo, apresentamos a *comparação contrastiva*. Há o agrupamento entre as trajetórias individuais dos colaboradores, e o olhar do pesquisador se volta para as semelhanças que já foram identificadas em passos anteriores, porém oportunizam a criação de categorias com embasamento teórico. O pesquisador, nesse passo, busca acontecimentos que se relacionam com as trajetórias individuais e coletivas e identifica as particularidades do caso. A comparação contrastiva é dividida em comparação mínima que ocorre entre os casos similares e a comparação máxima. Os casos são separados pela sua

distinção, mas com possibilidade de comparação. Para Pacha e Moreira (2022, p.165), "O objetivo desta fase é a "construção de um modelo teórico ou processual", que se constitui a última etapa da análise".

O sexto passo é a elaboração de um modelo teórico, que é realizado após o processo de comparação das trajetórias individuais e o agrupamento por semelhança na coletividade.

Apesar de os pesquisadores serem os propagadores da entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2002) dividem a análise de modo mais simples, em três procedimentos distintos que ajudam o pesquisador na compreensão dos fatos narrados: a transcrição, a análise temática e a análise estruturalista. A *análise temática* apresenta como proposta a construção do referencial de codificação, usando o texto como embasamento. É utilizada, para o desenvolvimento, um quadro estruturado da seguinte forma:

Quadro 4: Exemplo quadro analítico.

Parágrafo principal	Redução em frases sintéticas	Palavras-chave
Hoje eu estou cansada e sobrecarregada. Parei de fazer atividade física e isso me deixa triste. Eu sei que precisava voltar, mas não consigo e estou cansada. E isso é devido à minha rotina; eu não consigo desligar; eu deito e acordo pensando em escola, só em escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Estou cansada e sobrecarregada. • Fico triste por não fazer atividades físicas. • Minha rotina não me deixa desligar. • Só penso em escola. 	Cansaço físico e mental. Performatividade.

Fonte: Elaborado pelos autores

Dessa forma, realizamos um processo de categorização de cada entrevista. Conforme Jovchelovich e Bauer (2002), a interpretação das entrevistas oportuniza a construção do produto, agrupando estruturas de relevância dos colaboradores com as do entrevistador. O material é então categorizado e oportuniza dados quantitativos que podem ou não serem utilizados pelo pesquisador.

A *análise estruturalista* tem como objetivo analisar os elementos formais da narração e é estruturada em dimensão paradigmática e sintagmática. Ainda segundo Jovchelovich e Bauer (2002), na dimensão paradigmática, são ordenados os possíveis elementos que surgem no decorrer das narrativas:

pessoas, situações, fatos, acontecimentos, conclusões. A dimensão sintagmática refere-se às modalidades específicas dos elementos de narrativa. Para os autores, é fundamental compreendermos que há dois tipos de tempo: o cronológico e o não cronológico. Assim, levaremos em conta as memórias dos colaboradores trazidas no processo de entrevista e a relevância do que foi vivenciado. Nas entrevistas narrativas, são consideradas as questões pessoais e os contextos de mundo que se relacionam, de forma explícita e implícita, com a fala do entrevistado. A narrativa retrata o mundo no contexto atual, mas pode estar dissociada da realidade e dos acontecimentos futuros.

3.4 Instrumentos

Escolhemos inicialmente como forma de coleta de dados um questionário que, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

A intencionalidade do questionário surgiu da necessidade inicial de conseguir um maior número de entrevistados. Para Oliveira (2013), o questionário é um instrumento eficaz na obtenção de dados, e o pesquisador deseja ter registro do atendimento de seus estudos. Essa técnica de investigação mostrava-se oportuna, uma vez que a dimensão da pesquisa estava voltada aos dados numéricos e buscava um quantitativo maior.

No processo de validação do instrumento, concluímos que o tempo de resposta para atingir ficaria extenso e cansativo, comprometendo o interesse e a participação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba nesse processo seria possível realizar uma coleta bem restrita, utilizando corpo a corpo, mas a dimensão qualitativa da pesquisa poderia ser afetada. Utilizamos, portanto, parte do questionário, isto é, somente as questões de cunho socioeconômico, a partir de intencionalidade em investigar características socioeconômicas dos colaboradores, além de abranger uma visão quantitativa de informações pessoais e relacionadas ao trabalho. O levantamento socioeconômico contribui para uma dimensão abrangente de situações

específicas dos colaboradores (sexo, faixa etária, situação funcional e outros), oportunizando, de forma geral e quantificada, conhecer um pouco dos professores que atuam nas escolas municipais da cidade de Uberaba-MG, como eles se identificam no mundo e sua relação com a sociedade.

Além do questionário, optamos pelo método de entrevista narrativa que propicia ao pesquisador um diálogo com os participantes da pesquisa, com a intenção de descrever, narrar, relatar ou apresentar particularidades do contexto vivenciados com o intuito de orientar nosso diálogo com os narradores, elaboramos um roteiro (Apêndice I) que visa melhor dinamização das perguntas e estruturação da entrevista. Para Gerhardt (2009, p.73),

Na elaboração do roteiro, deve-se levar em consideração: a distribuição tempo área ou assunto; a formulação de perguntas cujas respostas possam ser descritivas e analíticas, para evitar respostas dicotômicas (sim/não); a atenção para manter o controle dos objetivos a serem atingidos, para evitar que o entrevistado extrapole o tema proposto.

É importante ressaltar que esse roteiro possibilita trabalhar com perguntas que envolvem a mesma temática e organizar o pensamento de forma lógica.

Cabe destacar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, Parecer nº 60718022.2.0000.5154, com apresentação das questões éticas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes do início da entrevista.

As entrevistas ocorreram via *Google Meet* e as gravações dos áudios foram transcritas. As entrevistas tiveram durações diversificadas, conforme tabela 2 Conhecer nossos colaboradores, por meio de entrevistas narrativas, oportunizou um olhar complexo e, ao mesmo tempo, singular para a saúde e o adoecimento do professor de ciências e matemática do Município de Uberaba-MG.

Quadro 5: Duração das entrevistas com professores colaboradores da rede municipal – 2022

Colaborador	Tempo
Docente 1	57 minutos e 22 segundos
Docente 2	45 minutos e 50 segundos
Docente 3	1 hora 18 minutos e 20 segundos
Docente 4	1 hora 12 minutos e 18 segundos
Docente 5	1 hora 17 minutos e 15 segundos

Fonte: Elaborado pelos Autores

Desse modo, o estudo qualitativo, por meio das narrativas, permitiu trazer à tona sentimentos de alegria, satisfação, insegurança, medo, receio e falas que emergiram dos nossos entrevistados. Essas falas constituíram-se em relatos biográficos que transmitem emoções vivenciadas e guardadas na memória.

4. Análise dos dados

Neste capítulo, discutimos as informações obtidas por meio da participação de docentes, nossos colaboradores, agrupando-os por categorias. Constatada a repetição de ideias entre esses profissionais da educação, optamos pela categorização dos dados para a construção de um texto mais fluido. Assim, selecionamos algumas falas que tipificam as categorias. Embora as atividades possam parecer semelhantes, performatividade, saúde, adoecimento, forma de se relacionar em equipe etc., cada leitor pode interpretá-las de maneira distinta e subjetiva; por exemplo: o que é sofrimento para um, pode ser visto como fator de motivação para outro.

4.1 Caracterização dos colaboradores

A primeira colaboradora desta pesquisa é professora de ciências do ensino fundamental I, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, há mais de dez anos, atuando em escola do campo e escolas urbanas, com experiência em gestão. Possui licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia e pós-graduação em nível de especialização, com ênfase em Educação Ambiental. É servidora efetiva da Rede Municipal, atuou no Órgão Central (Secretaria Municipal de Educação), com projetos voltados ao meio ambiente, e, também, como professora formadora de professores. Acredita no papel do professor e na diferença que esse profissional faz na vida dos adolescentes, mesmo com todas as limitações do contexto escolar. Ela é casada e não possui filhos.

A segunda colaboradora é licenciada em Ciências Biológicas e possui mestrado em educação. É servidora da carreira do magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba e atua como professora há mais de 20 anos, nos anos finais do ensino fundamental, em escolas urbanas e do campo. Atuou na Secretaria Municipal de Educação, com projetos voltados ao meio ambiente, e, também, como professora formadora e coordenadora de projetos voltados à área ambiental. Possui experiência na Educação Básica, no Ensino Superior e na formação de docentes. Ela busca conhecimento e crescimento na área da educação. Acredita que pode fazer a diferença na vida dos alunos e contribuir, de forma significativa, para a melhoria da prática docente de seus colegas de trabalho. Ela é solteira e não tem filhos.

A terceira colaboradora possui licenciatura em Ciências Biológicas e pós-graduação lato-sensu de Educação Ambiental. Atua na Rede Municipal de Ensino há mais de quinze anos, e é professora da rede estadual, integrante do quadro efetivo do magistério, ministrando aulas em uma escola do campo. Possui experiência nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio. Desenvolve vários projetos relacionados ao meio ambiente, em parceria com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Acredita que o professor pode e faz a diferença na vida de seus alunos, luta por uma educação de qualidade e reconhece a importância do crescimento profissional. É casada e tem filhos.

A quarta colaboradora atua há aproximadamente dez anos na Rede Municipal de Ensino, é professora de escola da zona rural, do quadro efetivo, possui experiência no ensino fundamental II. É licenciada em matemática e pós-graduada. Desenvolve projetos voltados à Educação Básica em parceria com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Exerce outras atividades além da docência buscando uma vida melhor para sua família. A professora é apaixonada pela educação, mas se sente desmotivada com os “tombos” que levou da vida. Ela sabe fazer a diferença na vida de seus alunos e sabe da importância de seu papel, mas se vê um “pouco cansada com a rotina e com a pouca valorização dos colegas de trabalho.” É casada e tem filhos.

O quinto colaborador possui licenciatura em Matemática. Apresenta significativas habilidades no uso das tecnologias digitais e desenvolve projetos em parceria com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Foi professor da Rede Estadual. Atua, aproximadamente, há mais de dez anos na Rede Municipal, integrando ao quadro efetivo do magistério, em turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental, em escola urbana. É um professor inovador, pois encontra soluções práticas e eficazes para atender à demanda de trabalho, visando à melhoria do processo ensino e aprendizagem. Na perspectiva de desenvolver atividades direcionadas às tecnologias digitais, acredita no potencial dos estudantes e os valoriza, busca fazer a diferença na vida de seus alunos e contribuir para a prática docente de seus colegas. Ele é solteiro.

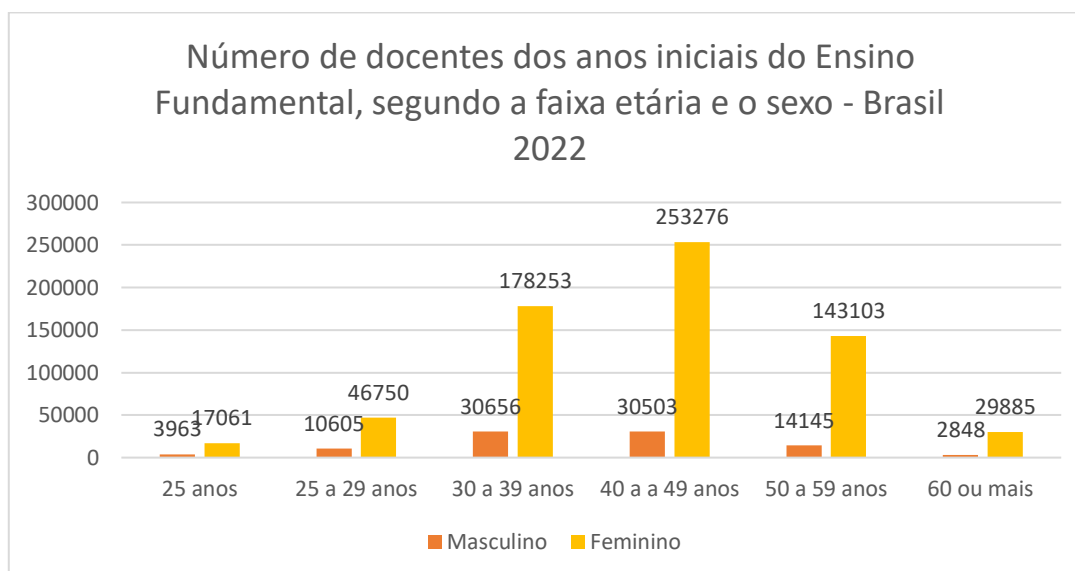
4.2 Caracterização do contexto da pesquisa

Com base na obtenção de dados, foi possível identificar os apontamentos dos estudos para a questão da saúde e do adoecimento de professores de Ciências e Matemática de escolas municipais da cidade de Uberaba-MG.

Entre os docentes que participaram desta pesquisa, constatamos mulheres casadas, mães e jovens, entre 31 a 46 anos de idade, representando 4 das entrevistadas, e 1 colaborador é do sexo masculino. A proporção apresentada não tem relevância estatística, pois realizamos as entrevistas a partir da disponibilidade de colaboradores que se dispuseram a participar, sem ampla divulgação.

Contudo, analisando as pesquisas, com o levantamento realizado pelo Censo da Educação de 2022 (INEP, 2022), é possível identificar que há uma predominância de docentes do sexo feminino na educação básica, principalmente na primeira etapa da Educação Básica (creches e na pré-escola). À medida que a série/ano de escolaridade avança, o número de docentes do sexo feminino reduz-se, prevalecendo, portanto, um número maior de professores do sexo masculino em atuação no Ensino Médio e em cursos profissionalizantes, conforme gráfico 10.

Gráfico 10: Número de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a faixa etária e o sexo - Brasil 2022.

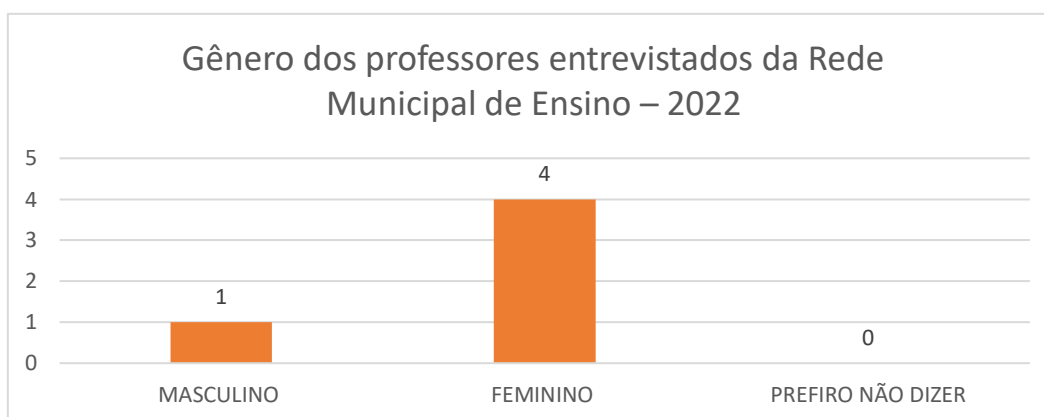


Fonte: Elaborado pelos autores

A discussão sobre a distinção e a divisão social do trabalho feminino antecede a feminilização da docência. Vianna (2002) já afirmava que essa característica acontecia devido às péssimas condições de trabalho, aos baixos salários e à estratificação sexual na carreira docente, assim como o preconceito social por parte das escolas.

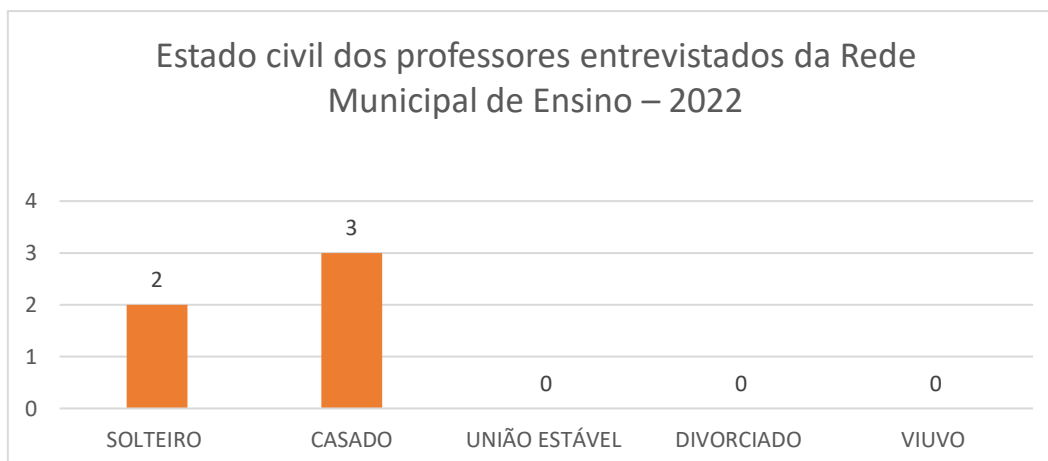
Destacamos que outro ponto a ser considerado na pesquisa socioeconômica é que todos sujeitos se declararam cisgênero, isto é, identificam-se com o sexo que lhe foi designado ao nascer. A esse respeito, buscamos ter um leque de perguntas que abrangesse a maior diversidade e possibilidades de identidade de gênero no questionário.

Gráfico 11: Gênero dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 12: Estado civil dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.



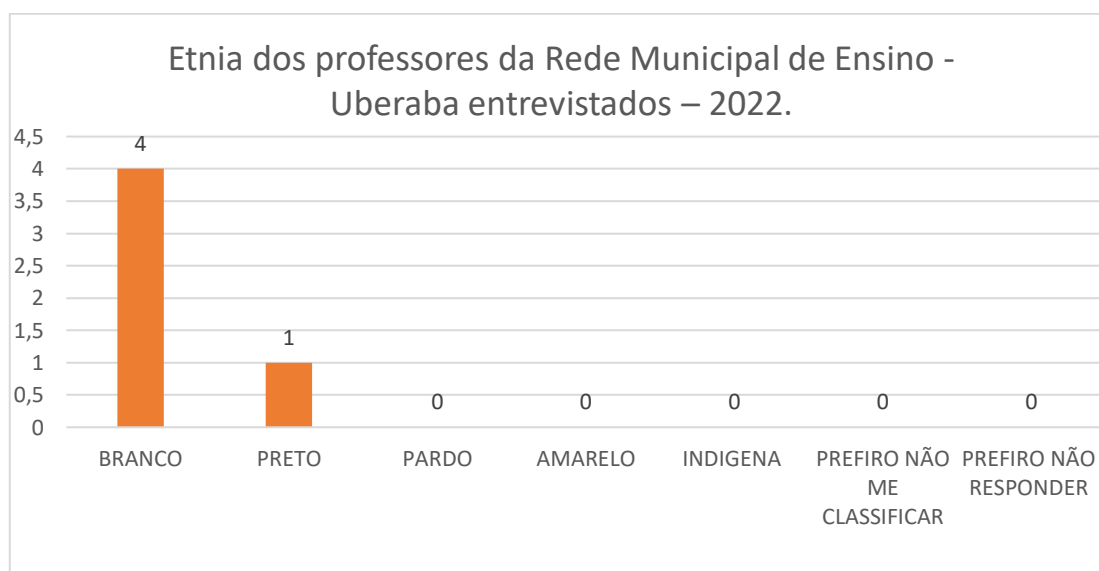
Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto ao atributo raça e cor, 4 dos entrevistados se declararam como brancos e 1, preto, conforme gráfico 13. Identificamos que, na base de dados do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2021 (IBGE, 2021), 43% dos brasileiros se declararam como brancos, 47% pardos e somente 9,1% como pretos. Percebemos uma construção social em torno da cor. Apesar da amostra reduzida, existe um branqueamento entre os docentes, pois a maioria se declara como brancos ou pardos.

Para Domingues (2002), o branqueamento é uma forma de expressar o racismo, uma vez que há menos oportunidades para essa população. Ressaltamos que a história do país é marcada por desigualdade frente à população negra. Além disso, a influência do tipo de amostragem também modifica os dados, pois foi enviesado por contatos e relações sociais que estabelecemos com eles.

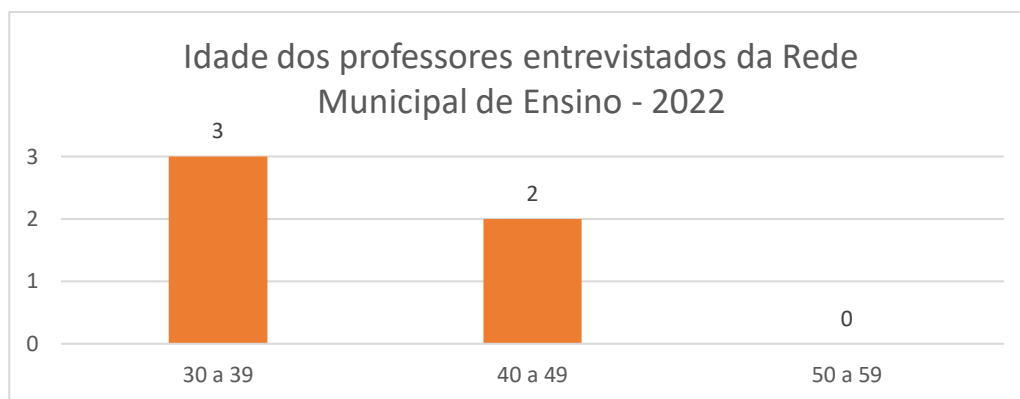
Gráfico 13: Etnia dos professores da Rede Municipal de Ensino - Uberaba entrevistados – 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme Gráfico 14, a seguir, a faixa etária média de idade dos colaboradores é entre 30 e 49 anos, porém não é um dado de grande relevância, uma vez que obtivemos somente cinco respostas. Mesmo com uma amostragem pequena, é essencial considerar a ausência de professores mais jovens ingressando na docência, fator esse que pode contribuir significativamente para a falta desses profissionais no futuro.

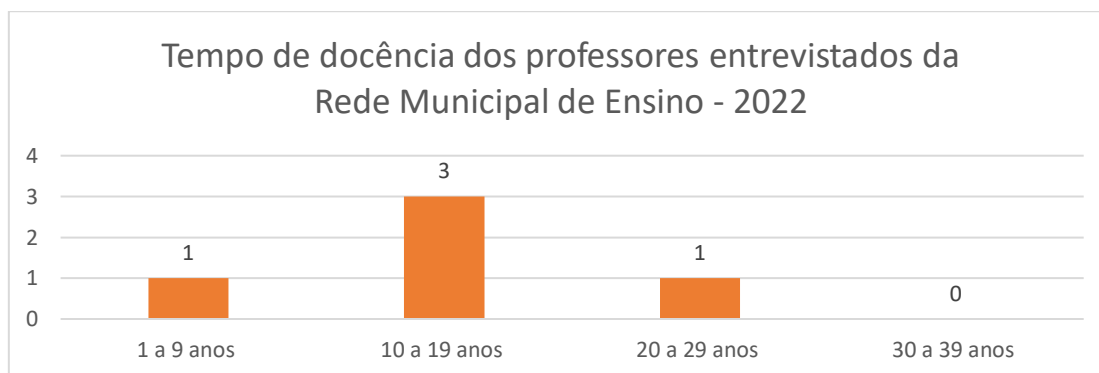
Gráfico 14: Idade dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação ao tempo de atuação na docência, a média foi de 10 e 19 anos. Comparando com as idade e relatos, indicando que a maioria dos professores ingressou na carreira do magistério ainda jovem e apresenta experiência em sua área de atuação.

Gráfico 15: Tempo de docência dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Caracterizar as relações do cotidiano do professor com os educandos é imprescindível para compreender a dinâmica do trabalho pedagógico e a forma como vivência e organiza sua rotina para sobreviver. Para essa organização, considera-se o tempo e o dinheiro gastos para se deslocar de uma escola a outra ou da escola a sua residência e vice-versa, o cumprimento do Plano de Trabalho Docente e das atividades previstas no Calendário Escolar (sábados letivos, formação continuada na Unidade, Conselho de Classe, reunião de pais etc.) Dessa forma,

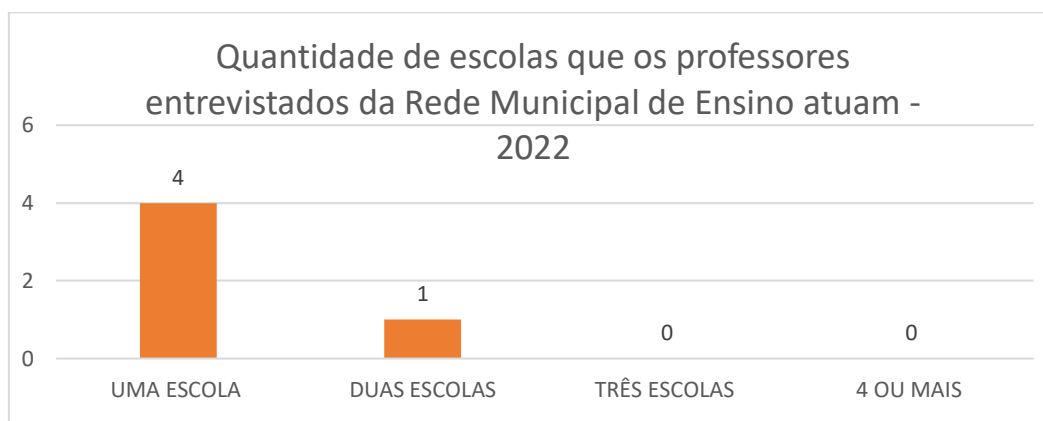
“Investigar o cotidiano do trabalho do professor, seu fazer docente, implica, inicialmente em respeitar sua inteligência, experiência e avaliação acerca dos problemas que ele mesmo

enfrenta e que indiscutivelmente o angustiam". (Dias da Silva, 1988 p.243)

Além do respeito aos aspectos acima elencados, é necessário destacar que a valorização profissional é o princípio para o alcance da qualidade da educação e da qualidade de vida do docente.

Conforme gráfico 16, dos professores entrevistados, 4 atuam em apenas uma escola.

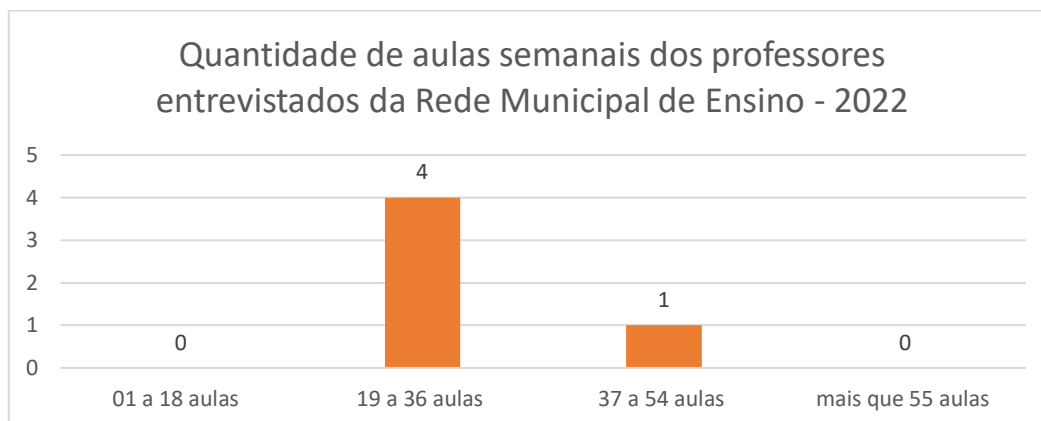
Gráfico 16: Quantidade de escolas que os professores entrevistados da rede Municipal de Ensino atuam – 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados apresentados não remetem à valorização profissional, visto que o professor necessita de aulas excedentes para complementar seu cargo. O gráfico 16 pode apresentar uma falsa impressão de que o docente da Rede Municipal de Ensino tem uma jornada de trabalho reduzida em um único cargo. Verificamos que a maioria possui dois cargos de professor ou aulas excedentes para obter uma remuneração financeira satisfatória. Sendo assim, há o aumento de trabalho, tais como: planejamentos, preenchimento de fichas, atuação em projetos, participação em eventos, cursos de formação, elaboração de atividades, avaliações, relatórios, além da busca constante pela melhoria da qualidade do ensino. Tudo isso implica redução do tempo para cuidar da saúde e para momentos de lazer junto à família, uma vez que a atuação docente não se limita à quantidade de escolas, e sim quantas aulas, turmas e projetos que o professor está envolvido.

Gráfico 17: Quantidade de aulas semanais dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.



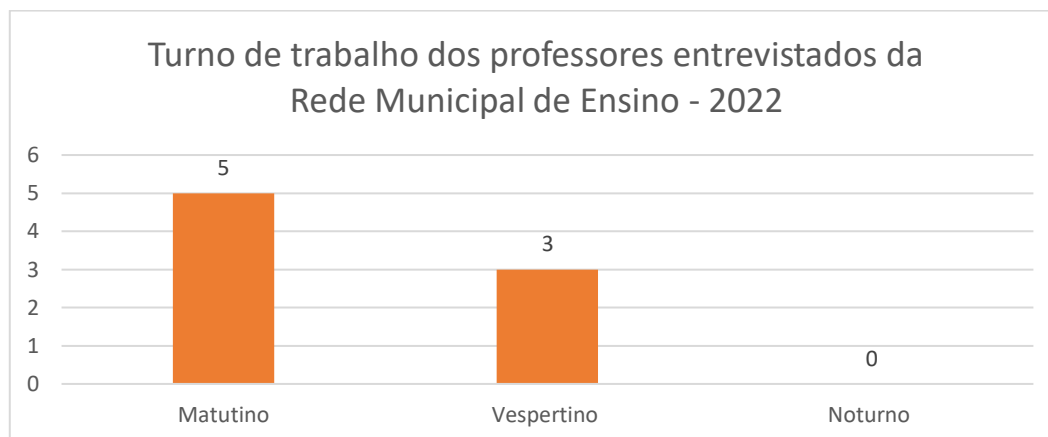
Fonte: Elaborado pelos autores

Por possuírem um número maior que 25 aulas, observamos que 3 dos professores atuam em mais de um turno. Alguns relataram não trabalhar em mais de uma unidade de ensino, por exercerem outras atuações profissionais, em busca de melhores condições financeiras e novos meios de sobrevivência. Infelizmente o salário do professor da Educação Básica não é suficiente, muitos necessitam de uma renda extra para conseguir melhorar o seu padrão de vida. Percebemos que existe a possibilidade de o docente ampliar sua carga horária ou o número de aulas. No entanto, foi relatado pelos docentes entrevistados não ser vantajoso, uma vez que os benefícios como tíquete-alimentação e vale transporte não são incorporados nas aulas excedentes.

Entendemos que compreender o número de aulas e turmas dos professores nos ajuda a refletir sobre as condições de trabalho docente, inferindo que, para ter dignidade financeira, buscam novas oportunidades além da sala de aula ou atuar em mais turmas

Além disso, o trabalho do professor vem sofrendo processos de intensificação e de precarização sem melhoria da estrutura financeira e, por consequência, da qualidade de vida. Um dos fatores que contribui para essa ampliação da carga horária é a busca por dignidade financeira, pois o salário está cada vez mais reduzido, incompatível com o aumento das atividades desenvolvidas.

Gráfico 18: Turno de trabalho dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme discutido, é necessário se pensar na situação financeira e econômica do professor, pois percebemos que a maioria dos entrevistados busca por uma melhoria salarial, 3 trabalham em mais de um turno. Além disso, os colaboradores possuem aulas excedentes, alguns, dois cargos, em redes distintas (um cargo no estado e o outro, no município), recebem bolsa de doutorado e outros desempenham funções não relacionadas à docência, conforme relatos apresentados. Todos os professores são do quadro efetivo do Município de Uberaba, sendo que 4 atuam somente em zona urbana e 1 trabalha em escola de zona rural. Para os servidores que atuam na zona rural, é concedido um acréscimo de 20% a 40% do menor vencimento da administração direta municipal, conforme previsto no artigo 72, parágrafo 1º, da Lei Complementar nº 398, de 2008:

[...] Art. 72 A gratificação pelo exercício do cargo em local distante destina-se a compensar o servidor que, no interesse do serviço, tiver exercício em unidade localizada nos perímetros urbanos dos Núcleos de Desenvolvimento que compreendem os limites das áreas urbanas e de transição urbana, na forma estabelecida em regulamento. (NR = Nova Redação)

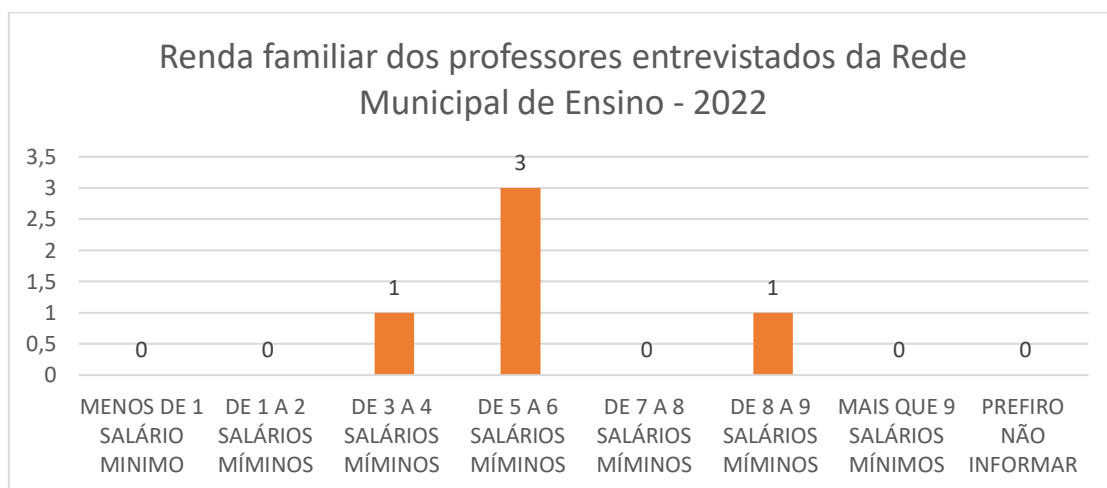
§ 1º O valor da gratificação será fixado em percentuais equivalentes a, no mínimo, 20% (vinte por cento) e, no máximo, 40% (quarenta por cento) do menor vencimento básico da Administração Direta do Poder Executivo Municipal.

Os docentes que atuam em escolas do campo e, muitas vezes, os próprios alunos, percorrem grandes distâncias para acesso à escola. Além disso, há dificuldades enfrentadas no que se refere às condições de transporte, disponibilizado pelo setor público, estradas precárias, rodovias movimentadas,

condições climáticas (períodos de seca e de chuva), o que provoca mais tempo no percurso dos professores e dos estudantes em direção à escola, prejudicando o cumprimento dos dias letivos e a aprendizagem do aluno.

No Gráfico 19, foram apresentados os seguintes dados: 1 dos entrevistados possuem um rendimento de até 4 (quatro) salários-mínimos, 3, uma renda de 6 (seis) salários-mínimos e 1, até 9 (nove) salários-mínimos. Outro fator identificado é que 1 dos professores entrevistados complementam sua renda com atividades fora da docência. Enfatizamos que a pergunta se referia à renda familiar e não apenas à recebida pelo professor.

Gráfico 19: Renda familiar dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.



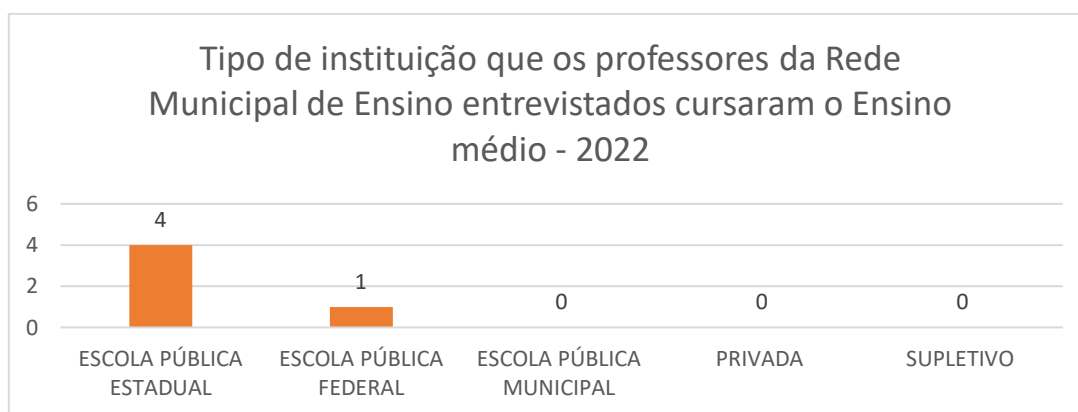
Fonte: Elaborado pelos autores

A formação docente é uma questão de grande relevância para as políticas públicas de cunho educacional, nos remete a refletir sobre a importância da formação inicial e da formação continuada (em serviço ou continuada²). Para a Secretaria de Educação de Uberaba-MG, a qualificação docente constitui-se como um pilar, estimulando cursos voltados à atuação profissional, à promoção e progressão de carreira. Acreditamos que as questões voltadas para a trajetória acadêmica do docente refletem significativamente sobre o seu olhar para a educação como um todo.

² Termos expressos na Lei nº 501, de 2015, dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências.

Em relação ao ensino médio, 4 dos professores responderam que estudaram em escolas estaduais e federais. Com isso, percebemos que a opção por um curso de ensino superior, direcionado à formação de professores, raramente está relacionada a um aluno que estudou em uma escola particular. Refletimos que a docência é opção geralmente do aluno filho do trabalhador, que busca por uma oportunidade do ensino superior.

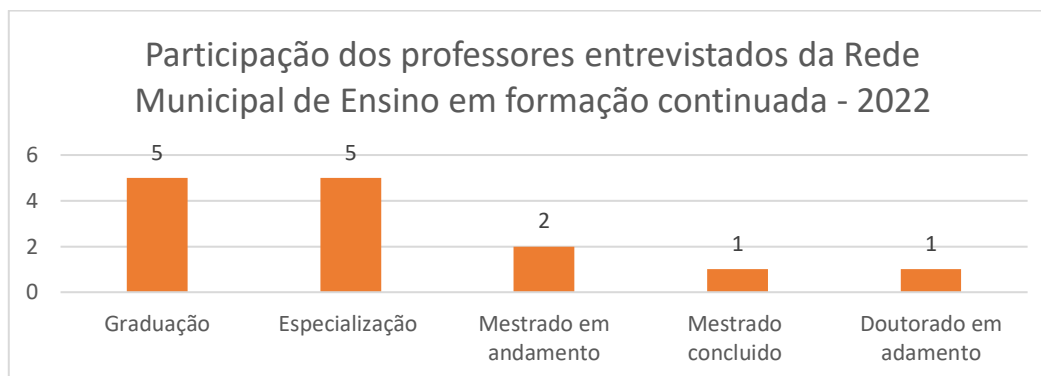
Gráfico 20: Tipo de instituição que os professores da Rede Municipal de Ensino entrevistados cursaram o Ensino médio – 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Segundo a legislação vigente, para atuar na educação básica é necessário ser licenciado na área de interesse. Todos os entrevistados têm Licenciatura Plena em Ciências Biológicas ou Matemática e responderam ter pelo menos uma especialização e 2 estão com mestrado em andamento, 1 já concluíram o mestrado e 1 iniciaram o doutorado. Percebemos busca constante pelo conhecimento por parte dos colaboradores. O Plano de Carreira do Magistério da Rede Municipal de Ensino promove a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes a concessão de licença remunerada para aperfeiçoamento profissional, em cursos de mestrado e doutorado, em cumprimento ao inciso II, do artigo 67, da LDB nº 9394, de 1996.

Gráfico 21: Participação dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino em formação continuada – 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Os professores entrevistados são das áreas de ciências e matemática. Conforme tabela abaixo, percebemos que a sua formação também é atribuída para a função a qual exerce. Os dados apontaram uma segunda licenciatura, a pedagogia, para alguns profissionais.

Quadro 6: Formação e atuação profissional dos docentes entrevistados – 2022.

Disciplina	Ciências Biológicas	Pedagogia	Matemática
Matemática			2
Ciências	3		
Fundamental I		1	

Elaborados pelos autores

Após o levantamento socioeconômico, realizamos entrevistas narrativas com os profissionais da Educação Básica do Município de Uberaba, visando maior amplitude e reflexão sobre a história de vida de cada um. As entrevistas foram transcritas e analisamos as falas buscando a relação de sentido entre trabalho, saúde e adoecimento docente.

4.3 Categorias emergentes

Finda a contextualização socioeconômica dos nossos colaboradores, passaremos à discussão das categorias. Cabe destacar que elas foram obtidas a partir da leitura exaustiva dos dados e do retorno aos vídeos. Voltamos, algumas vezes, às entrevistas para identificar regularidades e singularidades que nos passaram despercebidas. As perguntas serviram para provocar as narrativas, sendo que as categorias aparecem, frequentemente, em mais de uma resposta, já que, na dinâmica da entrevista narrativa, uma pergunta ou

comentário leva a outro assunto. Eventualmente, os colaboradores voltavam aos temas, às vezes, aprofundando-os.

No processo de categorização, a beleza da diversidade humana se revelou, bem como, diversidade de visões sobre a perspectiva do trabalho. Como Dejours (1993), conforme discutimos, o que pode gerar sofrimento em um, pode incentivar e gerar motivação para outro.

4.3.1 O cansaço físico e mental docente

As primeiras questões do roteiro de entrevista versavam sobre cansaço e sobrecarga na profissão docente. A educação mudou e, com ela, as atividades atribuídas aos professores também mudaram; o professor envelheceu, a idade do aluno que esse professor atende é a mesma, mas com novas características. Porém, ainda se faz necessário acolher e ter afetividade em sala de aula. Para Freire (1996, p.146)

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Ao iniciar as entrevistas narrativas, fizemos o seguinte questionamento aos professores: como você está hoje? Unanimemente, a resposta dos colaboradores é que se encontram cansados, sobrecarregados e limitados.

*Hoje eu estou **cansada e sobrecarregada. Parei de fazer atividade física** e isso me deixa triste. Eu sei que precisava voltar, mas não consigo, e estou cansada. **E isso é devido a minha rotina, eu não consigo desligar**, eu deito e acordo pensando em escola, só em escola. Docente 1*

*Ultimamente, não tenho vida social, há dois anos, **eu não tenho final de semana**, faço raramente algumas viagens esporádicas, mas a **minha dedicação maior agora é ao trabalho, estudo e família**. E devido a isso, ando **sentindo mais enxaquecas, tomando remédios** para ansiedade e ansiolítico para conseguir dormir. E, há alguns meses, eu descobri uma perda média auditiva, uma esclerose e, devido a isso, uso o fone de ouvido somente de um lado, eu perdi uma porcentagem grande da audição direita. Docente 2*

O **cansaço** acaba rotulando os professores, na maioria das vezes, são tachados como **chatos**, “que não dormiu à noite”,

“professor estressado”. O cansaço é perceptível pelos alunos. Docente 4

*Hoje, depois de uma pandemia, depois de tudo que vem acontecendo com esses quatro anos de governo que tivemos, que desvalorizou ainda mais nossa profissão, acho que está dando para o gasto, mas eu já sinto um **cansaço** já, principalmente final de ano chegando; então eu já sinto um **cansaço mental e físico**. Aquela coisa de falar “Nossa Senhora, estou precisando de férias”. Docente 5*

*O **meu cansaço** reflete na sala de aula, estou mais nervosa, tenho menos paciência. Chego cansada e passo a não compreender tanto os alunos. Com dores de cabeça, noites mal dormidas e isso reflete no trabalho. Docente 2*

Todos os docentes entrevistados relataram, em algum momento das entrevistas, cansaço e sintomas de sobrecarga mental e/ou física. Os docentes 1, 2 e 5, nos extratos destacados, relatam que a rotina laboral tem exigido muito deles. A docente 1 sinaliza que sente falta (e mesmo se culpa) por não estar fazendo atividade física, relatando que está “triste”. Ela ainda explica que tem dificuldade de dormir, fica pensando nas atividades laborais. Assim como a docente 1, que pontua que não consegue fazer atividade física (que parece ser algo prazeroso para ela), a docente 2 relata que não tem vida social e que ocupa os momentos reservados ao descanso para trabalhar. Isto é, as atividades da vida pessoal acabam sendo substituídas por atividades relacionadas ao labor. A docente 4 pontua que até os alunos notam e falam sobre o processo de sobrecarga, alegando que professores dormem mal e estão estressados. Da fala da docente 4, depreende-se que o processo de cansaço e de sobrecarga compromete a qualidade as atividades laborais, uma vez que, ao ser rotulado como “chato”, o professor afasta-se dos alunos.

Das falas dos docentes 2 e 5, identificamos que há alguns sintomas de cansaço, comprometimento da saúde e de adoecimento que estão ficando evidentes. Enquanto a docente 2 aponta que teve perda auditiva e tem enxaqueca constante, o docente 5 aponta que está extenuado, praticamente implorando por férias. Os colaboradores sinalizam que, nos últimos dois anos (durante a pandemia), o cansaço e o desgaste estão ainda mais agravados.

Como já discutimos, para Dejours (2008), o trabalho é algo imensurável, pois provém de uma experiência subjetiva, a intensidade do esforço é variável em um mesmo trabalho. Apesar disso, as respostas dos 4

colaboradores em questão nos revelam a compreensão de que o esforço para o trabalho está além do que deveria ser, comprometendo outras atividades do cotidiano deles.

Percebemos que uma intensificação do cansaço docente aconteceu na pandemia, e o espaço domiciliar se fundiu com o espaço de trabalho, conforme relata a docente 3.

*A coisa mais difícil era não conseguir **diferenciar serviço de casa, ficou tudo junto e misturado**. Às vezes, estava ali e era hora de descanso, mas estava trabalhando. **Não teve essa separação de casa e trabalho**. Agora não, saímos e voltamos para trabalhar. Sentamo-nos no sofá. Na pandemia, foi complicado era o tempo todo casa e trabalho. Ainda não consegui de tudo desconectar, mas, como vou à escola e volto, já consegui desvincular um pouco de trabalho, mas não foi totalmente. **Professor leva serviço para casa o tempo todo**. Agora eu tenho meus finais de semana, não preciso só ficar no quartinho; agora saio para passear e tenho quase todos os finais de semana livre, mas ainda trabalhamos aos sábados. Mas está ótimo perto do que era. Docente 3*

O sofá, que antes era visto como um lugar para descanso e de fim de expediente, agora passou a ser um local para uma simples pausa. O trabalho impera na casa do professor e, cada dia que se passa, esse profissional ganha maior preponderância nos seus afazeres, como é notório na fala da docente 3. Não é recente a percepção do professor sobre a intensificação de sua jornada de trabalho, pois, antes mesmo do início da pandemia Covid-19, ele levava planejamentos, elaboração e correção de provas e outras atividades para realizá-las em casa. No entanto, reconhece a dimensão da escola em todos os cantos, passando a conviver com ele, dia e noite, uma vez que não consegue desconectar, como mencionado pela docente 3, que trabalhava 24 horas por dia. Os colaboradores, de modo geral, perderam a noção do tempo com um agravante: a comunidade estava em isolamento social, e o professor era a referência do aluno. Assim, o docente perdeu seu local de descanso e de vida fora da escola - o lar transforma-se em ambiente de trabalho. Notamos, ainda, na fala da docente 1, certo alívio em retornar às atividades presenciais na escola, como se tivesse sua casa novamente para vida pessoal.

Percebemos que o adoecimento docente acontece devido a inúmeras circunstâncias vivenciadas pelo professor em seu cotidiano. O excesso de

trabalho, indisciplina em sala de aula, salas lotadas, a falta de valorização profissional, a violência, burocracia, as diversas informações que impactam no Plano de Trabalho Docente, estresse, ansiedade e depressão, levam ao adoecimento gradativo do professor. Todos os colaboradores relataram que, com mais de dez anos na docência, observam o crescimento de quadros de enxaqueca, insônia e ansiedade.

*O **ambiente influencia no meu adoecimento**; como relatei, temos salas muito cheias, uma **alta rotatividade de alunos**. Alunos que vêm e passam um período e vão embora. Isso acarreta um certo **desgaste e estresse no trabalho**. Docente 2*

*Eu sinto principalmente **dor de cabeça** no fechamento do bimestre e vem com **estresse e percebo que ele é de causa emocional**. Acredito que, no fechamento do bimestre, é mais difícil, conselho de classe, diário e papel para preencher. **Minha voz**, eu tenho muito problema na voz; eu bebo muita água e como maçã, mesmo assim, minha garganta incomoda muito. Sei que é por conta do trabalho; nas férias, ela melhora. Eu faço exames e não dá nada. **Minhas salas são muito cheias** e falamos alto. Na escola, tem um agravante, tem **uma avenida do lado e ela atrapalha muito**. O trânsito atrapalha. **Fora o barulho interno**. Temos que **competir com vários barulhos internos e externos**. Docente 3*

Como evidenciado pelas docentes 2 e 3, as salas de aula estão lotadas, e o ambiente, disponibilizado para as aulas, não é o mais adequado. No entanto, temos de lembrar que a maioria das escolas municipais estão concentradas em bairros urbanos, tornando-se comum o barulho.

Segundo o Projeto de Lei 4731/12 que altera o parágrafo único do art. 25 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio, fixando em 25 a quantidade máxima de alunos na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental e em 35 nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio. Observamos que os nossos colaboradores reconhecem como inviável a quantidade de alunos por turma/sala. De certa forma, a superlotação em salas de aula é um problema recorrente para o docente, pois se torna necessário o professor falar mais alto, usando, de forma excessiva, a voz, o que pode contribuir para o surgimento de alterações vocais.

A rotatividade de alunos é um agravante no planejamento dos professores, uma vez que, quando um novato ingressa na sala de aula, há uma reestruturação do Plano de Trabalho Docente. As colaboradoras desta pesquisa ainda relatam um adoecimento mental, o estresse, que pode ser visto, por pessoas fora do ambiente da sala de aula como somente uma falta de paciência do professor a constante rotatividade de discentes. Ao contrário a essa percepção, observamos que essa rotatividade e o reinício de planejamento contribuem para o processo de adoecimento docente.

Nos relatos dos docentes 4 e 5, identificamos, que, no início da carreira do magistério, a saúde desses profissionais era melhor, mas, com o decorrer do tempo, o agravamento das condições de trabalho e dos fatores da rotina escolar refletiu no modo de vida deles. As docentes 3 e 4 mencionam que o excesso de atividades rotineiras do professor desestabilizou sua imunidade e relembram que o corpo e a mente ainda estão fragilizados pelos impactos da (pós) pandemia. O professor cala, e o corpo adocece, provocando enxaquecas crônicas, ansiedade, depressão, pressão alta, exaustão e, na fala dos docentes, a necessidade de acompanhamento psicológico:

*Sinto que **preciso fazer terapia**, seria bom ter um especialista. Eu já fiz acompanhamento uma vez e foi muito bom. Ainda mais que sou doutoranda e muito se fala da **síndrome do pânico**. Então, neste ano, eu já tive vontade de trancar o doutorado, tirar licença, parar um pouco o trabalho. Estou chegando ao **final do ano bem estafada, psicologicamente e mentalmente. A minha saúde mental não está contribuindo não.** Docente 2*

*Minha **saúde, no início da carreira, era muito melhor**, eu não tinha dor de cabeça, agora vivo com enxaqueca, **sonhando com a escola**, sonhando com professores e alunos. **Comecei a falar que não conseguia mais**. Muita cobrança, muito papel e exigências. Muitas alterações no trabalho que me deixavam frustrada, pediam e modificavam no outro dia. Docente 4*

*Minha saúde hoje, em uma escala de 0 a 10, estaria entre 5,5 a 6,0 poderia, portanto, ser aprovado com exame, **eu preciso de pelo menos 7 horas de sono, senão eu mesmo não me aguento**; eu tento dormir sempre cedo para acordar as 5h da manhã. Eu tenho **dores de cabeça frequentemente** e até fora do normal. Já marquei um médico para dezembro, dia 22, para ver o que pode ser, o que é essa **dor de cabeça** que se concentra na região dos olhos. Às vezes, por ficar olhando direto para a tela do computador ou na pandemia pelo excesso de uso. **Dores nas costas tremendas**, dores no pé, na perna; então, assim essas dorzinhas vêm aparecendo e me incomodando um pouco; **dores no braço**, não sei de que, por isso, falo que hoje*

eu estou 5,5/6. Foram aparecendo algumas coisas que não tinha, já não sou tão novo a idade pesa um pouco, eu não sou um mocinho de 21 anos, agora eu tenho 30 anos. Docente 5

Os colaboradores, de forma geral, relatam que sentem necessidade de buscar alternativas para melhorar suas condições de saúde, por meio de acompanhamento psicológico e/ou remédios. Percebemos uma ansiedade tão grande na fala dos professores, que muitos preferem o medicamento a tratamento, havendo urgência de cura para não se afastarem, por muito tempo, das atividades docentes.

Retorna, nos relatos, o discurso de limitação do tempo para si. Os colaboradores ainda mencionam que fazem uso de medicamentos para enxaqueca, insônia e ansiedade de forma comum e contínua. Buscam alternativa para se desconectarem da escola e não conseguem de forma eficiente, pois estão sempre se cobrando cada vez mais, exigindo um padrão de performatividade que ainda não existe. Seu desempenho tem que ser além do que estipulou em sua mente e isso é inatingível.

Para Carneiro (2013), o uso de medicamentos é demonstrado como uma forma de satisfazer os requisitos pessoais, acadêmicos e profissionais para alcançar um alto nível de desempenho, ao mesmo tempo em que compensa os sofrimentos causados por essa ideia.

*Eu queria **tomar um remédio para desligar um pouco**. Eu tenho medo de tomar, sou alérgica a um monte de coisa; tenho medo de ficar boba; eu gosto de ser ativa. Eu queria um equilíbrio para parar de sofrer, eu sofro muito. **Mesmo não sendo cobrada por outra pessoa, eu me cobro muito**. Se um pai falar alguma coisa, que, às vezes, eu não consigo atender, eu acho ruim. Eu sempre fui assim. **Eu tenho a necessidade de fazer tudo de ser prestativa, não consigo falar não**. Docente 1*

*Eu tomo medicamentos para medo, ansiedade, dores de cabeça frequente; fiz bastantes exames, buscas médicas. Eu busquei vários médicos, mas não tive uma solução precisa. **Sempre que eu preciso, eu tomo remédio à noite para dormir; eu não consigo desligar, tenho enxaqueca constante, tomo até injeção e chega ao extremo; é bastante difícil**. Docente 2*

Percebemos, na fala da docente 1, uma cobrança excessiva para ser eficiente ao extremo, com dificuldade de falar “não” e ultrapassando sempre os seus limites. Daí decorre a reflexão a partir dessa cobrança e até que ponto isso influencia na convivência com seus alunos.

Vivemos em uma sociedade em que criamos nossos desempenhos, influenciando como nos relacionamos com nossos alunos e como a exigência por performatividade pode persuadi-los. Cada dia que passa, presenciamos mais alunos doentes e se cobrando por um padrão inatingível, que pode ser oriundo de um contexto familiar, mas também de um contexto escolar. Desse ponto de vista, é indispensável pensarmos que os alunos também têm se cobrado e autorrotulado de forma intensa.

Nesse sentido, surge mais uma categoria, que é a performatividade, e como ela se associa nos relacionamentos interpessoais.

Percebemos uma subcategoria na fala das professoras colaboradoras, que se refere à medicalização. Para Ham (2015), uma maneira de lidar com esse cansaço é tomar medicamentos, como estimulantes, tranquilizantes ou antidepressivos. O uso de medicamentos para tratar o cansaço e outros problemas de saúde mental tem aumentado e, na docência, isso não é diferente. Notamos, na fala desses docentes, a necessidade por “desconectar” e, para isso, buscam medicamentos que são frequentemente usados como uma maneira de melhorar sua produtividade, lidar com o estresse ou aliviar os sintomas de ansiedade e depressão.

Han (2015) aponta que, uma maneira de lidar com esse cansaço é tomar medicamentos, como estimulantes, tranquilizantes ou antidepressivos. O uso de medicamentos para tratar o cansaço e outros problemas de saúde mental tem aumentado e na docência isso não é diferente, na fala dos docentes percebemos uma necessidade por “desconectar” e a forma que buscam é com medicamentos. Eles são frequentemente usados como uma maneira de melhorar sua produtividade, lidar com o estresse ou aliviar seus sintomas de ansiedade e depressão.

*Eu queria **tomar um remédio para desligar um pouco**. Eu tenho medo de tomar, sou alérgica a um monte de coisa, tenho medo de ficar boba eu gosto de ser ativa. Eu queria um equilíbrio para parar de sofrer eu sofro muito. **Mesmo não sendo cobrada por outra pessoa, eu me cobro muito**. Se um pai falar alguma coisa, que as vezes eu não consigo atender eu acho ruim. Eu sempre fui assim. **Eu tenho a necessidade de fazer tudo de ser prestativa, não consigo falar não**. Docente 1*

Eu tomo medicamentos para medo, ansiedade, dores de cabeça frequente, fiz bastante exames, buscas médicas. Eu busquei

*vários médicos, mas não tive uma solução precisa. **Sempre que eu preciso eu tomo remédio a noite para dormir, eu não consigo desligar, tenho enxaqueca constante, tomo até injeção. Chega ao extremo é bastante difícil. Docente 2***

Uma das brincadeiras de corredor da escola entre professores é: está medicado? Vemos que no decorrer da atuação docente, para conseguir está em paz o professor precisa fazer uso de algum medicamento, ela vê os remédios como algo para se aparar na rotina do dia a dia.

No relato da Docente1, ela menciona que gostaria de fazer uso de medicamento para desligar, percebemos em sua fala um pressionamento na escola, o qual ela precisa de medicação para conseguir se libertar. Percebemos uma grande exigência por padrões performativos que vão além do que conseguiria cumprir se apoio da escola ou família. Ela se cobra o tempo todo e vê o remédio como solução para desconectar. Como já foi mencionado pelos professores entrevistados, o professor acorda e dorme pensando em escola e isso gera descontentamento. Se desligar sem se medicar para o professor parece que ele está fazendo algo errado.

A Docente 2 menciona já fazer uso de medicamentos para conseguir dormir, uma vez que vemos fatores agravantes além do desconectar de suas atribuições. O corpo da docente já “grita” por socorro, ela sente dores de cabeça, medo e ansiedade, vemos a medicalização como algo essencial na vida dessa professora para driblar as incertezas do dia a dia.

Percebemos que para lidar com as muitas funções que lhes são atribuídas, muitos profissionais da educação têm usado medicamentos. Essa situação se mostra nos relatos sendo causa de vários fatores, incluindo a pressão por resultados, o excesso de tarefas, a falta de tempo para planejamento e o desgaste emocional constante.

4.3.2 A Falta de tempo para si e para família

Conforme mencionado, a relação com o trabalho é subjetiva, mas é ele que nos faz acreditar que podemos ser cada vez melhores e buscar o nosso espaço na sociedade. Comumente, o ser humano prioriza as relações laborais e esquece de tirar um tempo para si, para seu descanso e lazer, como verificamos nos extratos que seguem.

*Eu gostaria muito de fazer terapia e gostaria muito de **voltar a correr**, que também é uma terapia. Mas meu compromisso com a educação me leva ao adoecimento. O problema que eu vejo é que tem professores acomodados que fazem o que dá. Mas, infelizmente, eu não consigo ser assim, eu não consigo. Docente 1*

*Para conciliar minha vida profissional e a vida pessoal, eu **tento** deixar os finais de semana e algumas noites. Mas sempre tenho que fazer outras coisas como estudar ou estou tão cansada que fico pensando: depois eu vou, depois eu vou e acabo procrastinando. **Antigamente eu conseguia almoçar em casa e hoje eu não consigo**, raramente vou. Sei que preciso me organizar, mas ainda não consegui. Docente 1*

*Eu fiz seis meses de atividades físicas constante, e **acabei parando por questões de saúde e tempo**. Estou com a saúde bem na berlinda, fico sempre muito nervosa, tenho enxaqueca, algumas questões que surgiram com a perda auditiva; então, não estou muito bem de saúde. Docente 2*

*Vou ser bem sincera, a vida de professor é muito difícil. Chega final de ano, são diários, notas, corrigir provas. Ficamos com a imunidade mais sensível, dor de garganta é comum, coriza e tudo ataca. Infelizmente a saúde da gente nunca é 100%. **Eu gostava muito de fazer atividade física**, e depois que começou a pandemia **eu parei tudo e não voltei**. Tenho uma dificuldade muito grande para voltar, **organizar um tempo é muito difícil**. Eu confesso que eu não fico doente de ficar hospitalizada, nada grave. O estresse também influencia. Não é 100% não, mas eu fico bem abalada. Docente 3*

*Eu nunca fui em um psicólogo **por questão de tempo**, sei que preciso, mas é difícil, pois trabalho, mestrado e filhos. Quando eu tenho **tempo, é para a família**. Eu pretendo voltar para a academia e psicólogo. Nunca fui nem um psiquiatra, aliás, fui uma vez quando passei no concurso. Eu não tomo remédio nenhum, mas, na pandemia, comecei utilizar florais. Como o floral é um remédio à base de planta, eu prefiro mais essa medicina alternativa. Docente 3*

*Tantas exigências e solicitações, em um universo que não somos exclusivos, estavam atrapalhando minha saúde mental. **Eu não tinha mais tempo para fazer algo que realmente gostava**, além do trabalho. E nem melhorar como pessoa. Percebo que o professor precisa estar bem para conseguir dar uma boa aula. Se trabalhamos demais, fazemos tudo em excesso, chegamos em sala de aula esgotados, e os alunos saem prejudicados. Docente 4*

Percebemos, na fala da docente 1, que ela não tem tempo para cuidar de sua saúde ou fazer algo que lhe dá bem-estar, que é a atividade física (corrida), uma forma de terapia, uma forma de soltar das amarras que a prendem na escola. Porém, o seu comprometimento com a educação não a deixa “desligar”. O compromisso da professora está relacionado diretamente ao

profissional, o que acarreta esquecimento de si, deixando as atividades pessoais para segundo plano. Em sua fala seguinte, essa colaboradora menciona tentar deixar o final de semana para o descanso. É importante destacar que, quando fala “tentar”, percebemos que ela não se prioriza e que o cansaço é extremo, procrastinando e ficando, de lado, coisas simples como jantar ou almoçar com a família. Percebemos, ainda, um tom de exigência e cobrança interna, além de lamentação, uma vez que menciona viver em uma “luta interna” de conseguir estabelecer uma relação harmoniosa entre o profissional e o pessoal. Fica evidente a performatividade vivenciada por ela.

As docentes 1, 2, 3 e 4 falam da importância do bem-estar físico e de como se sentem chateadas em deixar, em segundo plano, a academia e o cuidado com a saúde mental. As docentes 2 e 3 esclarecem que o tempo é inimigo do professor. Isso indica a predominância da ideia de que se tem de trabalhar mais do que o tempo permitido. Assim, em meio a tantas atribuições, torna-se rotineiro postergar o que gosta de fazer para desempenhar atividades laborais. “O professor só não trabalha quando está dormindo.”, como mencionado pela Docente 1; “eu acordo e durmo pensando em escola”, acontece o esgotamento, citado pela Docente 4. São tantas exigências que o professor não consegue ministrar uma boa aula por cansaço.

Nos fragmentos apresentados, observamos que as atividades relacionadas à escola passaram a ser prioridade na vida do docente e, quando sobra tempo, esse é destinado à família e não para cuidar de si, de sua saúde física e mental.

4.3.3 A Performatividade e as relações interpessoais

Como já discutimos, a performatividade influencia a carreira docente e é vista como um modo de regulação que gera medo, ansiedade, exigência, depressão, comparação, julgamento e até mesmo exposição do indivíduo.

No relato dos colaboradores, identificamos um sentimento de cobrança por perfeição, o qual não está escrito em manuais ou em diretrizes a serem cumpridas, mas internalizada (Mézáros, 2011; Viggiano; Borges, 2013). O professor se acostumou a trabalhar com metas e, com isso, fica se autorregulando (Ball, 2012), exigindo um padrão de desempenho cada vez mais

eficiente. O mundo não parou, e o docente sabe da necessidade de mudança e adaptação às novas exigências do mercado de trabalho. No entanto, exigir mudanças, por meio de aterrorização, é desumano.

Compreendemos um processo de transição de cunho educacional que exige um padrão de eficiência, cada vez mais elevado, por parte dos docentes e por instituições de ensino, inferindo que o nosso sistema é neoliberal e performático. Estranho é pensar que, em formações (encontros formativos com os docentes), evidencia-se a necessidade de respeitar o tempo do aluno, de desenvolver aulas inclusivas, que respeitem a diversidade e o espaço do outro, mas, quando a formação é para o professor, não há uma visão da dimensão do todo e da individualidade e particularidade do docente. Esse profissional também tem suas limitações e dificuldades. Ele é humano e, por conseguinte, devemos respeitar o seu tempo.

Entendemos, também, que se fala de respeito ao tempo do outro, mas os relatórios e planejamentos acabam tirando o foco da atividade das instituições educativas que é a aprendizagem do aluno (Ball, 2010), ficando professores soterrados em burocracias de controle, cuja regulação para cumprir os prazos está entranhada nos sujeitos e na estrutura escolar, como relata a docente 3.

*Fico frustrada quando faço um relatório que ninguém vai ler, só para **cumprir protocolo, é desgastante**. Eu poderia estar usando meu tempo montando uma big aula e estou fazendo um relatório que não vai ser utilizado. Docente 3*

Vale lembrar que trabalhar é todo o processo entre o trabalho prescrito e o efetivo. Para Dejours o trabalho prescrito, refere-se ao conjunto de normas, procedimentos, instruções e regras formalmente estabelecidas pela organização para a realização das tarefas laborais. Ele representa o que se espera que o trabalhador execute, de acordo com as determinações da empresa ou da hierarquia. Já o trabalho efetivo, é à forma como o trabalho é efetivamente realizado pelos trabalhadores no dia a dia. É a maneira como os profissionais lidam com as demandas do trabalho prescrito, levando em conta suas habilidades, experiências, autonomia, recursos disponíveis e outros aspectos que podem influenciar a execução das tarefas. A caminhada que um trabalhador percorre até conseguir realizar suas atividades laborais é longa e somente ele é

capaz de mensurar os obstáculos que foram vivenciados no trajeto para alcançar seus objetivos.

*Existe, no final do ano, **uma meta de reprovação. Há uma quantidade específica de reprovação.** Se reprovar mais, vai cair a média. E isso **me deixa angustiada**, pois, para colaborar com essas metas, **às vezes, passamos um aluno que não deveríamos.** Pois, ele vai sofrer lá na frente. Mas sempre falam; “ah, esse aluno não pode reprovar novamente, ele já reprovou o ano passado.” E aí, vamos passando e eu fico me perguntando, quando ele chegar na escola estadual, **o que os professores vão pensar de mim?** Docente 4*

As metas traçadas pela escola e pelos próprios professores que se autorregulam, frequentemente, não são adequadas à realidade, que é vivenciada por um docente em sala de aula, como mencionado pela docente 4. Para a docente, o trabalho real não é mensurado em números, e sim em aprendizado. No entanto, o sistema avaliativo ainda exige uma quantificação, sem entender a individualidade do aluno, se restringindo a números. O professor vibra com o aprendizado de cada aluno, mas sofre quando os critérios de aprovação são exigidos para alcançar a meta institucional preestabelecida. A docente 4 ainda se sente angustiada e com medo de ser julgada por profissionais que ela não conhece, mas acredita que o não aprendizado do aluno é reflexo de seu trabalho. Ele é seu espelho. O sofrimento da professora é nítido. Ela se sente pressionada em aprovar um aluno que ainda não adquiriu os conhecimentos necessários para avançar e, caso o aprovar, tem receio de como a sua atuação docente será vista por outros profissionais. E pensar em como será reconhecida por seus colegas de outras escolas acarreta autocobrança, autorregulação e, conseqüentemente, dor e sofrimento.

Na fala da docente 4, ainda é perceptível que sua atuação é mais exigida frente a de outros professores.

***A pergunta do professor é: quem te deu aula? Onde você estudou?** Eles não estão preocupados em saber por que o aluno não aprendeu. Não perguntam se o aluno tinha dificuldade. Acaba que vai virando uma bola de neve. Era uma coisa pequena, que passa para o outro ano sem saber e vai ser necessário. Principalmente matemática, que um conteúdo é pré-requisito para próxima série. Ah, eu não sei multiplicar, então não vou entender a multiplicação com fração, não vou conseguir multiplicar números decimais, equação e quando chega no ensino médio? **O que eles falam de mim? O que eles pensam?** E penso ainda nesse aluno lá na frente, como ele vai*

se sobressair? Eu entendo que a reprovação nem sempre é benéfica, só como fazer? O que fazer? A forma de avaliação não mudou, por mais que você faça outros tipos de avaliação, o sistema te cobra o mesmo tipo de avaliação. Ele pensa mais na somativa do que na formativa. Docente 4

Na visão da docente 4, percebemos a exigência por performatividade da própria professora, que se sente avaliada perante profissionais de outras escolas. Seu padrão de exigência internalizado não foi atingido, mas teve de aprovar o aluno para cumprir a meta institucional preestabelecida. Ela sofre por: ser julgada (em sua visão) e saber que seu aluno não teve um aprendizado, mas tem médias além das que foram atingidas. Na fala da docente, quem é julgado é o professor, e esquecem de todo processo que o aluno vivenciou.

A performatividade que a docente 1 espera de seus alunos é inatingível, como percebemos em sua fala, apesar de seu esforço e investimento para conseguir ministrar suas aulas com a qualidade que espera. Ela ainda questiona sua capacidade e seu potencial, por uma desmotivação de seus alunos. Em seu relato, menciona não ter o retorno, mas será que aquele aluno tem o que comer em casa? O professor espera sempre mais de seus alunos, quem estabeleceu o critério e até que ponto o aluno tem condições para fazer? Será que ele tem um local adequado para realização das atividades escolares? Ou um acompanhamento da família? Qual o padrão de exigência de um professor que visa à performatividade? Ele estabelece metas que não são dos alunos, espera que o aluno curse uma graduação e tenha o melhor emprego. No entanto, o que o aluno quer?!

Na fala da docente um alto padrão de desempenho que não se sabe se é viável. Assim como internalizou a performatividade, acaba reproduzindo na sua performatividade a ser aprendida pelos alunos, em movimento cíclico e de perpetuação da autocobrança por atingir metas inatingíveis.

*Referente à qualidade das minhas aulas, eu achava que me dedicava muito, **mas não tinha um retorno do aluno**. Eles não queriam saber. Minha aula era pelo Meet, e tínhamos uma boa adesão. Eles não abriam as câmaras e quando eu voltei, **eles falaram que dormiam no meio da aula ou que faziam outras coisas** (jogando, deitado e lavando louça). Eu saía das aulas desmotivada, eu tentava fazer experiências, fiz terrário e poucos fizeram. O on-line foi bom que não perdemos contato, mas eles não aprenderam muito. Acho que não têm maturidade o suficiente. Docente 1*

Percebemos uma desmotivação da docente em relação a tentar inovar, uma vez que os alunos não realizaram a atividade proposta. A professora fala ainda da falta de maturidade dos alunos, esquecendo-se de que muitos são adolescentes e é realmente não tem. O professor na pandemia se sentiu lesado por investir financeiramente (a escola não o ajudou) e por cobrança excessiva por qualidade. Ele “grita” por socorro, não sabe o que fazer, se sente pressionado e sem o que fazer.

Acho que a cobrança que vinha era mais por parte da escola do que da SEMED. Hoje em dia eu percebo que não é tanto assim. E existem maneiras de cobrar. Às vezes, pediam algo para fazer sem necessidade. Acho que foi um pouco de excesso. Faltava um pouco a presença. As pedagogas não atendiam os professores fora do horário. Elas não trabalham no final de semana. Os professores trabalhavam, elas não. E isso uniu o grupo. Atualmente, o grupo de WhatsApp não funciona mais. Os professores não olham. Minhas pedagogas não mandavam nada fora do horário. Elas não trabalhavam fora do horário. Eu me sentia abandonada, não tinha ninguém para me ajudar.
Docente 1

Com o passar dos anos, o docente muda de estratégia, identifica o que é possível e como pode ser feito. Para Dejours (2008), trabalhar é, portanto, fracassar, pois o mundo obriga o sujeito a enfrentar suas limitações, sua impotência, suas decepções e até mesmo o seu desânimo perante a sociedade. Percebemos que nossos colaboradores não estão preparados para o fracasso, visto que eles sempre buscam novas estratégias e alternativas para melhorar mais e mais sua atuação, mesmo que de forma isolada ou solitária, como menciona a docente 1, que se sentiu abandonada na pandemia. Existe, nesse caso, uma cobrança por melhores resultados, mas ela deve ser acompanhada efetivamente pelos coordenadores e gestores da unidade de ensino, a de se pensar em como fazer o melhor para escola, porém não sobrecarregando o docente. A docente ainda menciona a forma de como chega à solicitação na unidade de ensino, é questionado, portanto, qual é a interpretação de quem está à frente da escola. A eles, são estabelecidas metas, como é mencionado pela docente 2, mas como repassar tal informação interfere na positividade exacerbada (Han, 2010; 2015) e na performatividade do professor.

É importante salientar que a sensação de desamparo e isolamento ocorria por não haver interação das pedagogas com a Docente 1 fora do horário.

Ou seja, por ser uma professora que exige muito de si, ela acredita que todos devam se posicionar da mesma maneira. Sua cobrança deixa de ser individual e passa a ser coletiva. Fica patente a normalização de trabalhar de forma extenuante e de maneira interrupta.

*As metas do Ideb são sempre cobradas; a exigência é maior e há a necessidade de mudança no planejamento. **Ao trabalhar com metas, eu não me sinto pressionada**, vejo como uma forma de seguir, de ter um direcionamento no trabalho pedagógico. Docente 2*

Identificamos que trabalhar com cobranças estabelecidas é uma rotina na vida do professor, tanto que, na fala da docente 2, fica claro que é um costume e de um lado positivo dessa relação. Na vivência performativa, com a internalização dos valores neoliberais, acaba-se por normalizar os processos de cobrança excessivos com metas inatingíveis. Vale aqui questionar se isso já se enraizou na vida profissional.

Dejours (2012) defende que homens e mulheres criam estratégias de defesas para diminuir suas angústias e sofrimentos, frente às rotinas exercidas no trabalho, o que designa por estratégias de defesa. Compreender que algo não está dando certo é papel do educador. Procurar formas inovadoras e criativas é uma forma de entender que a educação não é estável, e o professor muda de acordo com a realidade que ali é apresentada.

Observamos, no relato da professora 4, quando menciona que houve uma redução de sua parte, certa desmotivação. O professor inicia a carreira docente com um tipo de visão e, com o passar do tempo, vai se adequando e procurando estratégias para não adoecer e conseguir ministrar suas aulas de uma forma que ele tente se frustrar menos. A docente 4 deixa claro que criou meios de sobrevivências para continuar no ambiente escolar. E o que o professor 5 menciona o desgosto. Se antes ele tinha motivação para ir além, agora só consegue enxergar os pontos limitantes.

*Eu comecei a **diminuir e passei a entender que aquilo não estava me levando a nada**. Que, às vezes, eu fazia do meu jeito, **mas, no final do ano, tudo era mudado**. Então, eu me perguntava, qual motivo de reunir todo bimestre e depois modificar no final? Acaba que o professor começa a **criar meios de sobrevivência**, quem quer melhorar a educação vai lutar, mas chega um certo momento que parece que você está enxugando gelo. **Ai, ou você adocece ou cria meios de***

sobrevivência, para se adequar nesse sistema e não adoecer.
Docente 4

*Eu acho o que mudou um pouco foi a **questão do desgosto**. Quando entramos na docência, pensamos que vamos fazer diferente, que vamos mudar, pois acreditamos na educação. Quando você chega e vê tudo o que acontece, **a desvalorização, a desunião dos colegas**, todas as coisas que vão desmerecendo nosso trabalho e aí hoje eu já estou mais assim, **mais descrente**, mesmo assim, ainda tento fazer alguma diferença. Docente 5*

*Eu ainda tenho ânimo, tenho vontade de mudar, sei que sozinha eu não vou conseguir. Não é o mesmo de quando eu entrei, pois criamos meios de sobrevivência. **A do início era muito sonhadora e agora é mais realista**. Docente 4*

São tantas demandas e exigências por uma educação de qualidade, que o professor se sente limitado e cria de forma individual e, algumas vezes, coletivas, um sistema de proteção, adquirindo certa bagagem de conhecimento de como e quando fazer. Ele para de lutar e começa a se limitar para sobreviver, como nos revelam os docentes 4 e 5. Constatamos que existe um certo cansaço e uma desmotivação. Há controvérsias nos relatos. Ao mesmo tempo que falam que se sentem limitados, há uma esperança na educação.

No relato da docente 4, observamos uma desmotivação para ir além dos sonhos e acreditamos que a maioria dos docentes escolhe a educação por acreditar que pode transformá-la. Todavia, com o passar dos anos ou quanto mais experiência o professor tem, nos relatos dos docentes percebe uma desmotivação, que pode ser vista pelo momento que muitos tinham evidenciado naquele momento que era de isolamento e afastamento dos colegas.

Dejours (2008) defende que o trabalho ocasiona sofrimentos em relações vivenciadas no cotidiano, que podem ser constrangimentos deletérios, cadência ou qualidade, denominações sociais, injustiça e desprezos. Na maioria do tempo, o trabalho obriga o trabalhador a suportar o sofrimento e criar estratégias de forma individualizada ou coletiva. No grupo de professores, acaba por haver um jogo de amizade, competição e egocentrismo. Também há amizade e apoio mútuo, uma vez que, quando analisamos o sofrimento, percebemos que ele enraíza movimentos de solidariedade e competição, pois as relações mudaram, as motivações para estabelecimento de metas são outras e a exacerbação do ego ultrapassa os limites do ambiente escolar.

Além disso, os saberes que adquirimos no decorrer de nossa jornada de trabalho são construídos por meio da prática (Dejours, 2008), que, ocasionalmente, não é orientada no início da carreira docente. Alguns colaboradores relatam como as orientações chegam de forma incompletas e a pouca receptividade da coordenação com os colegas no início da carreira docente. E isso pode ocasionar um adoecimento e até mesmo uma “contaminação” cíclica de desmotivação docente. O que mencionamos anteriormente, em relação à desmotivação por idade, é evidenciado na fala da docente 4, quando ela cita a resistência de um professor que aposentou.

*Minha escola é muito boa, antigamente **tinha um professor muito resistente na escola (ele se aposentou)**. Ele era resistente ao uso das tecnologias; quando chegava alguma professora mais nova, ele também era resistente. **Ele me criticava muito**. Ele me perguntava, **você não vai cansar não? Quero ver até quando você terá esse ânimo**. Uma outra professora falava, não escuta ele. Ela está cheia de “gás”, deixa ela. Mas ele era muito difícil. Cheguei a ter dificuldade com ele, até no projeto com o PIBID, a coordenadora da escola tinha muita dificuldade com ele. Ele não queria, não sabia, não queria aprender e não fazia. Existia muita reclamação de alunos e de pais. Comigo, apesar de ele me criticar, de ele falar, eu não sofria por não ligar, eu levava na brincadeira. Mas via ele fazendo isso com outros professores que sofriam e ficavam magoados. Docente 4*

A Docente 4 esclarece como foi sua atuação no início de carreira e as mudanças que vão acontecendo com o tempo e a experiência, e o professor passa a vestir sua armadura para vencer os desafios, da precarização do trabalho e de seus colegas que já foram contaminados com o “vírus da desmotivação”. A docente relata que se sentiu pressionada por um professor que questionava, o tempo todo, sua atuação docente. Mas como será que foi a receptividade desse professor quando chegou à escola? Será que ele não foi um professor sonhador e alguém cortou suas asas no início de sua carreira? Não é de hoje que a educação é marcada por jogos de egos e, muitas vezes, o servidor efetivo, com maior tempo de serviço na carreira, sente-se proprietário ou até mesmo um gestor daquela escola. Ele já vivenciou muitas situações na escola e se sente como alguém que pode opinar sobre o melhor modo de gerir a educação, inclusive por ser o trabalhador que sabe as melhores práticas das atividades a seu cargo. Constatamos cansaço por parte desses professores na fala dos professores 4 e 5, e uma característica fica clara no relato da Docente

4: a falta de parceira, pois alguns docentes acreditam que inovar seja inventar moda. Essa resistência pode ser comodismo ou por limitações estruturais e financeiras da escola.

*Alguns colegas de trabalho reconhecem meu trabalho, outros, não, **muitos vêm como invenção de moda**, tem isso demais. Existem professores que têm aquela conduta mais tradicional, mais convencional e, quando percebem que estamos fazendo algo diferente, falam que estamos inventando moda e que estamos arrumando coisas para eles fazerem. **Então temos colegas, os que mais reclamam são a maioria.** Mas, na realidade, eu nunca me preocupei com que os outros pensam. Eu penso que o meu dia a dia é meu aluno e a sala de aula. Então, quando os professores falam isso, não me incomoda. Pelo contrário, eu sempre incentivo as pessoas e falo da importância de aprender coisas novas. Falo por mim; estava há 10 anos na educação e não sabia nada; acho que estudar abre a visão e, quando temos a mente aberta, as falas das pessoas não incomodam. **Passamos a filtrar, eu não me incomodo.** Sinceramente falando, hoje em dia estamos tão acostumados que fazemos tudo sozinho, isso não incomoda mais. Não temos a parceria de muitos colegas; a maioria quer fazer o básico. A educação é uma área muito difícil, não é para qualquer um.*
Docente 4

Diante de tudo que é vivenciado pelo professor, muitos profissionais se sentem motivados a fazer a diferença na vida de outros colegas de trabalho, pois sabem que os companheiros de jornada laboral passarão pelos mesmos desafios docentes que eles vivenciaram. Assim, esses profissionais tentam fazer a diferença no processo de receptividade.

O Docente 5 acredita que, diferentemente do que vivenciou, quando o professor é acolhido pelo grupo, esse professor passa a se sentir pertencente ao ambiente escolar e esforça-se para fazer a diferença na educação. O professor novato, quando chega à escola, não tem a dimensão do que é a docência e de como criar estratégias de sobrevivência. Ele ainda não está em fase de profissionalização para defender e saber as melhores formas de realizar o trabalho real, começando a lutar na tensão entre trabalho prescrito e trabalho real. Sua formação inicial não o habilita para o trabalho real, considerando o que é prescrito na universidade, não é o real da escola.

*Pelos colegas de trabalho foi **frustrante**, eu chegava e todos me acham muito novo (estava no início de minha carreira); já comecei no ensino médio. Os meus colegas falavam: Você é tão novinho, ainda dá tempo de mudar de profissão, e eu falava que, se estava ali, é porque eu quero, a profissão foi uma escolha*

*minha. Isso era um balde de água fria que eles jogavam na gente. **Eu queria fazer um trabalho diferente e eles falavam que não ia dar certo, sempre olhando com nariz torto, virando a cara e falando que não iria dar certo.** Não queria saber de ajudar e tinham pessoas que desacreditavam por eu ser novo na área “ah, ele é novinho será que ele vai dar conta?” “Será que ele consegue ministrar suas aulas?” “Como você vai confiar um 3º ano de ensino médio pra ele?” “ele está entrando agora na escola, não entende nada de escola”. **Então, dos colegas de profissão, levei umas “chibatadas”, tanto que, quando entrei na PMU, tiveram os mesmos comentários.** E hoje eu tento fazer diferente quando têm pessoas novas chegando na escola. No ano passado, fui supervisor do PIBID e fiz questão de receber esses meninos na escola, de ter um olhar diferente para isso, falei: “A escola é de vocês, se sintam à vontade para fazer, para poder olhar, perguntar”. Eu tentei fazer o acolhimento que eu não tive e que gostaria de ter para os alunos que estavam no PIBID, por mais que eles ainda sejam alunos de graduação, no início do curso, eu tentei apresentar a escola de uma forma mais tranquila, que eu gostaria que fosse comigo, mas não foi. Docente 5*

Trabalhar na coletividade não é uma tarefa fácil. Somos humanos e, como dissemos, no decorrer da pesquisa, não somos ilhas, existe um universo de cada profissional e suas batalhas são distintas. Logo, lidar com o diferente se torna uma tarefa difícil.

A Docente 1 diz ter dificuldade em criar algo que saia fora de seu controle. Essa grande exigência de não saber reconhecer as limitações do outro é algo que precisa ser trabalhado para não sobrecarregar. Entendemos que o ser humano está tão acostumado a trabalhar de forma individualista e a pandemia reforçou isso mais. Um dos pilares da BNCC é trabalhar as relações interpessoais, mas como promover tal ação se estamos fechados em processo de boicote dentro da profissão?

*Eu tenho uma **dificuldade** em criar algo que não dependa de mim, tenho **dificuldade** de delegar, muitas vezes eu vou e faço. Mas, eu preciso aprender a lidar com isso. **Eu tenho dificuldade de trabalhar com metas.** Eu gosto de fazer, mas eu tenho a **procrastinação**, eu costumo deixar tudo para última hora e geralmente eu consigo. Quando as metas dependem do outro, eu me cobro mais, nem todos os professores pensam iguais. Docente 1*

Como apontamos, o que para um é sofrimento, para outro é motivação. Trabalhar com metas, por exemplo, é dificuldade para a Docente 1 e, ao mesmo tempo, é motivação para a Docente 2:

*As metas do Ideb são sempre cobradas, a exigência é maior e há a necessidade de mudança no planejamento. **Ao trabalhar com metas, eu não me sinto pressionada**, vejo como uma forma de seguir, de ter um direcionamento no trabalho pedagógico. Docente 2*

Lembramos que trabalhar, para Dejours (2008), é ir além das prescrições, uma vez que elas apresentam característica normativa. Em uma sala de aula, tal característica se manifesta por não haver como trabalhar com a previsibilidade, pois o ambiente escolar é dinâmico e mutável, somente o professor sabe a dor e a alegria de vivenciar momentos de aprendizados e troca de conhecimento. Constantemente, exige-se do professor o que foi prescrito, mas até que ponto suas batalhas internas são valorizadas?

*Atualmente, eu vejo **quais são as “brigas” que eu vou comprar**; é que antes eu comprava todas, agora eu analiso e vejo qual vai compensar. Eu escolhendo porque o cansaço bate. Docente 5*

Dejours (2012) aponta preocupação quando criadas estratégias de defesas que fecham os olhos para o sofrimento e, mesmo assim, sentimo-nos limitados frente a nossas angústias. O docente 5 deixa isso claro quando escolhe suas brigas e o que vai gerir em meio a um turbilhão de necessidades. Ainda para Dejours (2008), existem dois tipos de superiores: os bem-intencionados, que acreditam na inovação e na autonomia, e os mal-intencionados, que apresentam mais uma característica disciplinadora e de controle.

Nesse sentido, professores inovadores podem perder o ânimo, realizando apenas o trabalho prescrito demandado pela chefia. Dejours (2008) evidencia ainda que, para fazer bem, é preciso quebrar regras, o que pode ocasionar uma oposição à gestão.

*Eu tenho parcerias com a UFTM, e **o diretor dá total autonomia**. Não posso reclamar em momento algum. Eu sempre tive bastante autonomia para desenvolver projetos fora do PPP, mas, algumas vezes, somos obrigadas a fazer projetos que estão no do PPP, que não queria desenvolver, mas são exigências e temos que cumprir. Docente 3*

Nesse contexto, há dois tipos de profissionais em uma mesma equipe gestora, os que valorizam as relações de trabalho e dão autonomia para o docente, e aqueles que são limitadores e burocráticos. Nas falas de alguns professores, nota-se um sentimento de angústia e medo em relação à excessiva

entrega de documentação, retratando, em seus depoimentos, falta de organização e dinamização da gestão do tempo.

*O que desgasta é fazer algo que foi imposto de última hora. **Quem faz, com certeza, acabou renunciando a algo.** Existem pessoas que têm medo e fazem, e acabam desestruturando sua rotina. Muitos falam, “ah eu passei o domingo inteiro fazendo”. Pois [em contraposição], **eu não desisto de passar o final de semana com minha família.** Docente 4*

A docente 4 esclarece o que mencionamos na categoria “Falta de tempo para si e para família”. Frequentemente, o professor deixa de fazer algo para si, a fim de conseguir fazer tudo o que lhe é solicitado no prazo estabelecido. Ele se sente obrigado a deixar tudo organizado e pronto para não ter reclamações e não ser questionado. Esse excerto nos leva a refletir que, para o docente 4, é um sofrimento priorizar tarefas, mas ele tenta delimitar um tempo específico para se dedicar à família.

Como mencionamos no decorrer de nossa pesquisa, as relações humanas são importantes para o bom desenvolvimento do trabalho e, por meio delas, cria-se a proximidade para o compartilhar de experiências e aprendizados. Quando se menciona o relacionamento interpessoal, os docentes relatam que, nos locais onde atuam, de certa forma, são tranquilos e favoráveis para o bom desempenho das atividades laborais. Porém, como em qualquer outra forma de atuação trabalhista, há atitudes de colegas que incomodam, geram angústias, receios, medos e limitações. A performatividade encontra-se, de forma muito clara e nada discreta, nos ambientes de trabalho, e oportuniza “choques” entre grupos ou até mesmo separação de grupos. Como evidenciado pela docente 2, ela esclarece que o relacionamento não acontece só com os colegas de trabalho e faz-se necessária a efetiva presença da família na escola, além de propiciar boa convivência com a comunidade, fator essencial para melhorar a atuação docente.

*Meu **relacionamento com a equipe gestora é muito bom**, de forma geral com os professores. O **ambiente na escola é muito bom**. Em relação à comunidade escolar, não temos muita convivência com os pais; eles não são tão participativos e ativos. Mas os poucos que conhecemos, o relacionamento é bom. Docente 2*

*Na pandemia, **toda a equipe foi solidária**, principalmente no uso dos equipamentos tecnológicos. **A equipe é muito boa.** Eu*

tive problema com pessoas entrando em minhas aulas on-line, mas cada professor foi descobrindo uma forma e passava para o outros. Alguns faziam até a correção de atividades dos colegas. Um auxiliou o outro. Docente 1

O relato da Docente 1 mostra a importância dos vínculos e da relação humana no ambiente de trabalho. Sabemos que o período pandêmico não foi fácil para o docente, que inovou, se reinventou e aprendeu. E quem ajudou a equipe docente, naquele momento, foram os próprios colegas de trabalho. Para todas as ações desenvolvidas em uma escola, é necessária a parceria e o apoio, são esses gestos colaborativos que fazem com que muitos professores não adoeçam, pois há uma caracterização de pertencimento.

Na fala abaixo, a docente 1 possui limitações internas, vindas de outras situações que a limita nas relações de coletividade, portanto, ela sabe da importância dos laços e dos elos criados. Entretanto, é controladora e sente a necessidade de ter em suas mãos o que é feito. Esse tipo de situação pode ocasionar, medo, insegurança e um afastamento de colegas, uma vez que eles poderão se sentir “ameaçados”.

Notamos que essa situação é uma característica marcante da sociedade do desempenho, em que precisamos controlar tudo o que é realizado e com metas criadas pelo indivíduo. É notório, ainda, a existência de performatividade, pois a docente 1 é reconhecida pelos colegas de trabalho como alguém que quer se sobressair sem eles. De modo geral as docentes 1 e 2 relatam uma boa convivência com os colegas de trabalho, apesar de alguns pontos limitantes.

Eu tenho uma dificuldade em criar algo que não dependa de mim. Tenho dificuldade de delegar; muitas vezes, eu vou e faço. Mas, eu preciso aprender a lidar com isso. Eu tenho dificuldade de trabalhar com metas. Eu gosto de fazer, mas eu tenho a procrastinação. Eu costumo deixar tudo para última hora e, geralmente, eu consigo. Quando as metas dependem do outro, eu me cobro mais, nem todos os professores pensam iguais. Docente 1

A docente 1 relata sua dificuldade em lidar com situações que envolvam o coletivo, dividir e delegar funções. Ela sabe a importância do relacionamento interpessoal e sente que não consegue interagir de modo eficiente. Como notamos em fala anteriores de docentes, a receptividade dos colegas de trabalho, em alguns momentos, não é tão agradável, principalmente

quando se inicia a carreira docente. Esse tipo de situação pode gerar sentimento de insegurança e individualismo, trazendo marcas para a profissão. Assim, compreendemos que trabalhar de forma coletiva é ser reconhecido por colegas e gestores.

Os docentes 3, 4 e 5 relatam a dificuldade do reconhecimento dos colegas e as limitações que eles mesmos trazem para o espaço escolar. Lidar com todo tipo de pessoas é natural na carreira docente, dos mais inovadores aos tradicionais. Mas muitos professores já estão cansados e inovar pode ser visto como um sinônimo de mais trabalho, conforme relatado. Quando a motivação do professor é rejeitada por outro colega docente, esse professor se sente mais desmotivado, uma vez que o seu colega de trabalho conhece e vivência a rotina escolar, as dificuldades e limitações enfrentadas, e ainda sabe que não está “inventando moda”, mas sim em busca de recursos para melhor administrar o seu tempo e organizar a rotina.

*Eu sou **uma pessoa que me cobro muito pelas coisas**. Eu sou sistemática. **E penso que, se eu não for uma boa profissional, eu não sou uma boa pessoa**, eu não consigo separar uma coisa da outra. Eu ando tendo ultimamente problemas em casa, um exemplo, minha mãe mora no fundo de casa e ela reclama que eu vou só para visitar. Meu marido, também fica bravo, ele fala que eu só fico na escola. Ele me perguntou hoje se eu iria em casa almoçar. Eu me atrasei e ele me cobrou. Mas eu fui almoçar com ele e voltei, só para gastar gasolina e ficar dois minutos. Eu me cobro muito em relação a isso e queria saber separar, mas eu não consigo. Docente 1*

*Eu **sempre ofereci ajuda para meus colegas de trabalho**. Eu sempre tento entender que tem pessoas que tem mais dificuldade, mas, na pandemia, não via tanta procura de querer ajuda, ninguém falava muita coisa, não teve muito contato. Eu falo que eu até me sentia como se estivesse trabalhando, de forma particular para mim. Eu não tinha muito contato com os colegas e nem com a própria coordenação da escola. Eram raras às vezes que nos encontrávamos, talvez em uma reunião on-line ou algo do tipo. **Eu me sentia trabalhando meio que sozinho**. Então, eu não vi tanta colaboração assim não, foi bem difícil. Docente 5*

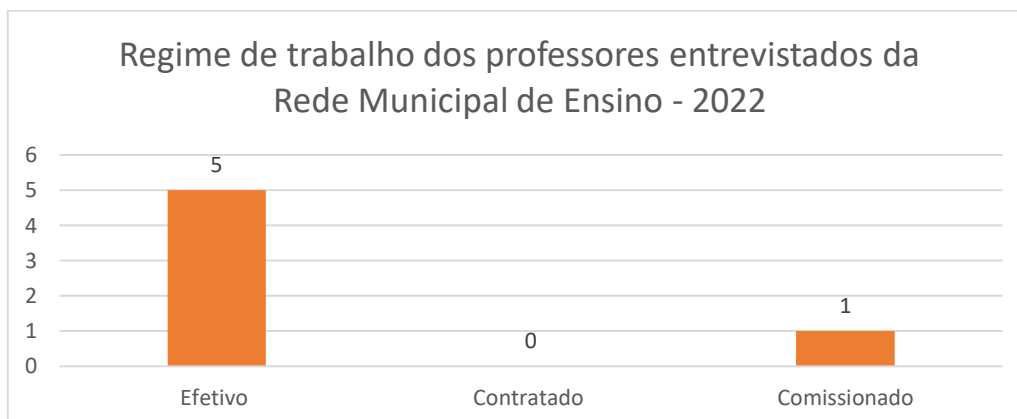
Uma das dificuldades no relacionamento interpessoal, apresentadas pelos docentes, foi a resistência ao novo. Os docentes relatam que é sempre é falado em cursos de formação que devemos “dar asas aos nossos alunos”, mas por que as asas do professor são cortadas no decorrer da carreira? O docente 5 relata um sentimento de ficar rejeição de seus colegas que em alguns momentos.

A maioria admite que o relacionamento interpessoal é bom, mas todos buscam um lugar ao sol e uma melhor visibilidade do espaço escolar, pois ser reconhecido é ser também valorizado. Em muitos momentos, observamos que o trabalhador se esforça para impressionar a equipe gestora. Assim, aqueles que possuem habilidades específicas e conhecimentos especializados muitas vezes têm mais poder de negociação em relação às suas condições de trabalho, benefícios, cargos e salários. Essas habilidades podem ser consideradas como uma "moeda de troca" que os trabalhadores podem utilizar para obter melhores condições ou garantias em suas atividades profissionais e provando sua essencialidade na instituição. O que observamos nas falas dos professores é uma busca constante por perfeição que não tem fim.

Quando falamos das condições de trabalho, pensa-se somente em recursos físicos que oportunizam a dinamização das atividades profissionais que podem ser: o espaço físico, a disponibilização de recursos materiais (produtos, insumos, equipamentos, maquinários e a própria estrutura física) e outros materiais de acordo a atividade exercida. No entanto, analisando todo contexto, temos, ainda, as relações de trabalho que emergem as formas de contrato, carreira e remuneração.

Quando analisamos a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 206, percebemos que a valorização profissional do professor é prevista em lei, instituída por um plano de carreira, piso salarial e sua forma de ingresso é garantida por provas e títulos. Posteriormente, a Emenda Constitucional de nº 53/2006 (Brasil, 2006) reafirma o que é previsto na referida Constituição. Nota-se que nossos entrevistados são todos servidores de carreira, conforme gráfico 22.

Gráfico 22: Regime de trabalho dos professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino – 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Outras políticas públicas também corroboram com a Constituição de 1988, a saber:

- a) O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que, em 1996, passou a contemplar a educação básica, recebendo a seguinte nomenclatura, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb);
- b) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96;
- c) Piso Salarial Nacional (PSPN);
- d) Plano Nacional de Educação (2001 a 2011) e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024).

As legislações acima mencionadas, que regem a educação, também asseguram a valorização do magistério, por meio da instituição de um Plano de Carreira e Remuneração (PCR), mas sabemos que ainda há “luta” por uma valorização profissional eficiente.

Os entrevistados não se sentem valorizados financeiramente, como abordaremos na categoria abaixo.

4.3.4 O boicote

Nas relações de relacionamento interpessoal, pode acontecer a situação de boicote, quando os colegas de profissão que decidem limitar ou prejudicar os relacionamentos com outros colegas de trabalho.

*Me acham muito novo (estava no início de minha carreira), e já comecei no ensino médio. Os meus colegas falavam: “Você é tão novinho, ainda dá tempo de mudar de profissão,” e eu falava que se estava ali é porque eu quero, a profissão foi uma escolha minha. Isso era um balde de água fria que eles jogavam na gente. **Eu queria fazer um trabalho diferente, e eles falavam que não ia dar certo, sempre olhando com nariz torto, virando a cara e falando que não iria dar certo.** Não queria saber de ajudar e tinham pessoas que desacreditavam, por eu ser novo na área “ah, ele é novinho será que ele vai dar conta?” “Será que ele vai dar conta?” “Como você vai confiar um 3º ano de ensino médio pra ele?” “ele está entrando agora na escola, não entende nada de escola”. **Então, dos colegas de profissão levei umas “chibatadas”, tanto que, quando entrei na PMU, tiveram os mesmos comentários.** E hoje eu tento fazer diferente quando têm pessoas novas chegando na escola. O ano passado, eu fui supervisor do PIBID, e eu fiz questão de receber esses meninos na escola, de ter um olhar diferente para isso, falei: “A escola é de vocês, se sintam à vontade para fazer, para poder olhar perguntar”. Eu tentei fazer o acolhimento que eu não tive e que gostaria de ter para os alunos que estavam no PIBID, por mais que eles ainda sejam alunos de graduação no início do curso; eu tentei abrir a escola de uma forma mais tranquila, que eu gostaria que fosse comigo, mas não foi. Docente 5*

O Docente 5 deixa claro que quando um colega de trabalho, ao invés de apoiá-lo o critica, deixa marcas no profissional que está iniciando sua formação docente. Em alguns docentes, tal situação pode gerar medo ou insegurança. Entretanto, nesse docente, deixou um aprendizado em como fazer para apoiar outros docentes.

Nesse contexto, as relações interpessoais saudáveis no local de trabalho são importantes, bem como o impacto que podem ter na saúde mental e emocional dos indivíduos. As condições de trabalho e as relações interpessoais podem ser fontes de prazer e sofrimento psíquico.

Após uma análise das cinco entrevistas, que contribuíram de modo significativo para o olhar empático para o professor, que, em alguns momentos, encontra motivos para fazer o seu melhor dentro de tantas cobranças e frustrações. Ele busca, também, coragem e motivação em seus alunos para construir junto uma educação humanizadora e de qualidade.

Assim, ouvir e dar voz ao professor sobre a relação entre a saúde e o adoecimento docente nos motivam a pensar e inspirar mais pesquisadores a olhar para esse profissional tão importante. Diante disso, elencamos as considerações apresentadas no próximo capítulo.

4.3.5 A Desmotivação

A desmotivação docente é um fenômeno complexo e multifacetado que pode ser influenciado por diversos fatores, incluindo aspectos individuais, organizacionais e sociais. Na fala dos docentes, sobre esse sentimento:

*Eu acho o que mudou um pouco foi a **questão do desgosto**. Quando entramos na docência, pensamos que vamos fazer diferente, que vamos mudar, pois acreditamos na educação. Quando você chega e vê tudo o que acontece, **a desvalorização, a desunião dos colegas**, todas as coisas que vão desmerecendo nosso trabalho e aí hoje eu já estou mais assim, **mais descrente**. Mesmo assim, ainda tento fazer alguma diferença. Docente 5*

*Referente à qualidade das minhas aulas, eu achava que me dedicava muito, **mas não tinha um retorno do aluno**. Eles não queriam saber. Minha aula era pelo Meet, e tínhamos uma boa adesão. Eles não abriam as câmaras. Quando eu voltei, **eles falaram que dormiam no meio da aula ou que faziam outras coisas** (jogando, deitado e lavando louça). Eu saía das aulas desmotivada, eu tentava fazer experiências, fiz terrário e poucos fizeram. O on-line foi bom que não perdemos contato, mas eles não aprenderam muito. Acho que não tem maturidade o suficiente. Docente 1*

Ressaltamos que Dejours vê o trabalho como fonte de satisfação e sentido para os profissionais, incluindo os docentes. Porém, circunstâncias como a sobrecarga de trabalho, a falta de autonomia e o desgaste emocional podem tornar os professores desmotivados e adoecidos. No contexto educacional é fundamental que exista a promoção de ambientes de trabalho saudáveis e criar oportunidades para que as emoções sejam expressas.

O Docente 5 fala do desgosto que sente por não conseguir “revolucionar” o cenário educacional. Ele aponta que, no início da carreira, todo professor busca promover uma educação de qualidade, mas os entraves da escola os barram. Temos que a desmotivação docente está associada a mudanças no contexto educacional, como a crescente burocratização e a falta de reconhecimento da importância do trabalho dos professores.

Em relação ao discurso da Docente 1, percebemos a existência de motivação devido à falta de engajamento dos alunos durante a pandemia. Ela se sentia frustrada pelos alunos não ligarem as câmeras ou não responderem. Houve, por parte da docente, uma preocupação sobre o aprendizado, fazendo com que ela questionasse a eficácia do seu trabalho.

Na pandemia, ensino remoto pode gerar uma sensação de distanciamento e isolamento, tanto para os alunos quanto para os professores. A ausência de contato visual e interação presencial fez o ambiente de aprendizado se tornar menos acolhedor e afetou negativamente a motivação dos docentes.

4.3.6 A Precarização do trabalho docente

A precarização pode ser entendida como consequência da autonomia, como bem relatam os colaboradores quando falam sobre o excesso de trabalho, da falta de tempo, da falta da coletividade, das salas lotadas, da falta de recursos e dentre outros fatores. Destacam, ainda, os “jeitinhos”, isto é, o trabalho real, as artimanhas que o professor realiza para concluir o que lhe foi solicitado. Os professores relatam, ainda, que, para conseguir cumprir tudo que lhe é atribuído, comumente, precisam deixar um final de semana com a família de lado, os filhos para depois, faltar em um almoço em família... O professor, às vezes, se pune para fazer tudo que lhe foi solicitado e no “tempo certo”.

Vale ressaltar que o mundo se transforma a cada dia. Somos regidos por um sistema neoliberal, em que o lucro é a moeda de troca, e a escola é vista como empresa, o que faz com que o docente assuma funções que não eram suas. Alguns gestores fazem uso de um discurso de autonomia e inovação (BALL, 2012) para que o funcionário não questione a realização de “tantas” tarefas inerentes a sua atribuição.

Ainda sobre os relatos dos colaboradores, percebemos que algumas solicitações acontecem de última hora ou fora do horário de trabalho. Primeiramente, pelos gestores que se esquecem das normativas e limitações dos funcionários (carga horária e diretrizes estabelecidas em seu contrato de trabalho), e pela dinamicidade da profissão docente. Na sobrecarga, impera o medo e os professores se desdobram para fazer o que lhes foi solicitado. Dejours (2008) designa o saber fazer como os jeitos e as artimanhas do ofício. O saber fazer exige cada vez mais uma maior performatividade nas ações do professor. *A relação da coordenação pedagógica é tipo **relacionamento tóxico**. Elas mandam mensagem a qualquer hora, no WhatsApp, e não utilizam e-mail. **Eu geralmente questiono muito, acho que o e-mail seria uma forma melhor para manter o profissionalismo**, mas elas não têm o costume de usar. Mas, WhatsApp era direto e eu não olho fora do horário de trabalho,*

visualizo somente no outro dia. Já recebi mensagem às 20h, às 23h, no sábado, no domingo, e eu só respondo no outro dia. Aí eu vejo que tem professores que trabalham no final de semana, de madrugada, respondendo mensagem que chega e atualmente ainda continuam com isso, de encaminhar mensagens na hora que acham necessário. Tem dia que eu estou recebendo e-mail no domingo. Geralmente é falando de formação e/ou reunião. Docente 5

Assim, os professores se sentem pressionados devido à diversidade de exigências propostas pelo sistema educacional. Há relatórios e atividades inerentes ao trabalho docente a serem executados, visando a um certo “controle”, o que podemos retomar como característica de uma exigência performativa e que não se relaciona diretamente com a atividade fim do ensino (BALL, 2011). Poderíamos fazer uma analogia no que se refere à sociedade do desempenho e à sociedade da disciplina (HAM, 2015), em que os docentes se encontram em sociedades diferentes das de seus gestores. Há uma cobrança interna dos professores e uma rigidez sobre normas, metas e prazos dos gestores.

O Docente 5 ainda deixa claro a falta de limites em relação ao tempo e espaço. São e-mails com solicitações, encaminhados ao professor em horários inoportunos, desgastando-o e entristecendo-o. Apesar de não respondê-los, sentimos uma certa angústia em sua fala, pois é notório que ele acessa os e-mails, fica chateado e ainda se compara a outros professores. Sabe que alguns respondem, e ele não. Depreendemos dessa fala a performatividade, internalizada pelo docente 4, considerando a necessidade de alguns renunciarem a exigências e outros, não. Embora não tenha atendido à solicitação por tentar colocar limite, ele se sente culpado, pois não há um pacto coletivo de não realizar tarefas fora do horário de trabalho. E ainda podemos inferir que há certa competição ou falta de coletividade. O modelo neoliberal acaba por implicar o desconhecimento de normas e diretrizes trabalhistas por parte da coordenação pedagógica.

*Quando eu entrei na prefeitura, percebi que as coordenadoras ficam mais perto do que as do estado. Elas vinham conversar mais com a gente, tentavam dar dicas das coisas que acontecem, só que atualmente, analisando com o olhar de professor de dez anos de sala de aula, eu percebo que **a função da coordenadora deveria ser ajudar no fazer pedagógico do professor, mas hoje eu as vejo mais como supervisoras. Que ficam supervisionando o que estamos fazendo, vigiando,***

*eu acho que essa não é a real função. Mas lógico, que entendo que elas **têm uma cobrança que vem de cima**, mas, hoje, eu enxergo as coordenadoras pedagógicas como supervisoras. **Elas querem supervisionar e fiscalizar nosso trabalho e não ajudam efetivamente no que fazemos.** Docente 5*

No relato do Docente 5, os professores percebem o profissional que deveria orientar as atividades pedagógicas como um fiscalizador, e o professor se sente vivendo em um sistema regulador. Ele questiona a funcionalidade de cobranças e caminhos a se chegar, sendo que a simplicidade de um clique resolveria. Os professores ainda indagam a criação de formulários de controle e gestão sem funcionalidade, e a origem desses documentos nunca é explicada. Entretanto, o docente está tão acostumado a olhar o lado humano, entendendo que tal atitude está arraigada de outros tempos e nem mesmo quem a executa sabe a real função. O professor passa a fazer o que é solicitado, e, por fazer sem questionar, se sente constantemente vigiado e não percebe a coordenadora como um apoio. Mais uma vez, a falta de coletividade nas atividades laborais é discutida pelos colaboradores, indicando que gostariam de ter pares colaborativos ao invés de simples chefes que exigem e requerem trabalho.

Eles ficam querendo insistir na papelada desnecessária, coisa que eu já falei “gente, nem parece que passamos por uma pandemia”, nem parece que passamos por um ensino remoto. Nós ficamos um ano e meio a distância e agora parece que apagou tudo. Somos obrigados a ficar com mapa de notas, preenchido à mão, que eu já cheguei e falei para eles que eu não vou fazer. Eu tenho o meu controle, a minha planilha e eu vou utilizar a minha planilha. **Eu tenho a minha planilha; então, eu não utilizo mais esses papéis; então, não precisa me entregar. Eu avisei que não vou fazer perfil para conselho, não vou fazer nada desses papéis, a minha planilha tem tudo o que vocês precisam, para fazer a ficha do pré-conselho. Eu gastei tempo elaborando essa planilha; então, vou usá-la.** Docente 5

O Docente 5 ainda se posiciona ao aprendizado do período pandêmico. O uso das novas tecnologias surgiu com força total, em meio a uma pandemia, e o professor se apropriou do conhecimento e vê uma oportunidade de continuar. No entanto, a burocracia oportuniza uma sensação de falso controle com a o excesso de papelada, desmotiva o aprendizado de muitos e camufla a falta de domínio de outros. Nesse sentido, alguns professores questionavam a necessidade do uso de tecnologias digitais, pois existia ainda uma necessidade de controle. Para Dejours (2012), muitas vezes, colegas de

trabalho criam obstáculos, em relação ao uso de novos recursos e metodologias, pois inovar nem sempre significa apoio e cooperação. Dessa forma, o trabalhador se sente limitado ou até mesmo impedido de desempenhar suas atividades laborais de forma mais eficiente e inovadora. Há aqueles que regridem ou se incorporam ao meio, existindo, portanto, uma pressão para trabalhar mal.

Observamos, também, que o Docente 5 defende sua forma de fazer o trabalho real, destacando que, por ser quem executa, consegue ter uma visão mais adequada e eficiente da atividade para além da prescrição.

*Eu vejo mais como “enjoeira” nesse sentido, é obrigado a fazer nesse papel, tem que utilizar esse relatório. **Tem coisas que poderiam ser um e-mail, uma assinatura eletrônica, coisas que eu vejo que o on-line permitia a gente fazer, que parece que a escola simplesmente esqueceu ou finge que não existiu.** Eu acredito que um pouco seja, pela falta de domínio tecnológico. Eu vejo que realmente existem professores que possuem dificuldades com o uso das tecnologias e não vão conseguir utilizar, mas também vejo como resistência de alguns professores. Uma resistência no sentido de “ah, vamos deixar do jeito que está, ele está fácil para mim, está tranquilo, mais papel ou menos papel; para mim, do jeito que está, está cômodo, eu não quero aprender outra coisa. Eu vejo também nesse sentido de comodismo. Mas, **ao mesmo tempo que eu vejo como comodismo**, sempre tento entender. Eu tento **trabalhar tanto a empatia, buscando enxergar** o lado do outro. Eu entendo que a pessoa fala, “eu tenho tanta coisa para fazer, carga horária exaustiva, mais uma coisa para aprender, não! **Eu prefiro preencher no papel que está tudo ótimo. Então eu vejo uma parte de comodismo junto com a sobrecarga de trabalho.**” Docente 5*

O Docente 5 deixa esclarece que muito pode se aproveitar da tecnologia para melhorar a gestão do tempo e o controle. Ele fala da resistência dos colegas em inovar e buscar algo que possa ser potencializado na sala de aula. Novamente, há, em sua fala, a performatividade, em que temos um sistema de comparação para aqueles que sabem usar a tecnologia e outros, não. É estressado? ainda um conflito de gerações, no qual professores que já se acomodaram com o sistema querem ficar como estão. O professor se sente solidário com quem ainda apresenta dificuldade, mas não entende qual o papel de quem está à frente de não inovar ou motivar tal inovação. A educação está como está há tempos e notamos uma angústia na fala do professor em relatar o não querer ou buscar inovação.

4.3.7 A Precarização na pandemia

Oportunizar condições de trabalho vai além da remuneração e envolve uma adequação na estrutura física, oferta de material didático em quantidade suficiente, aquisição de equipamentos e de recursos digitais. Os profissionais entrevistados relatam que, mesmo antes da pandemia, não existia uma infraestrutura adequada nas escolas, principalmente quando o assunto é tecnologia digital - computadores defasados e obsoletos, quantidade de equipamentos não suficiente para o uso. Isso ficou mais evidenciado quando a pandemia surgiu. Ninguém estava preparado para um cenário educacional no período pandêmico ressaltando-se que a maioria dos professores não possuíam recursos tecnológicos de qualidade para trabalhar em casa ou um celular que comportasse as exigências do ensino remoto. A pandemia não revelou somente uma diferença entre classes sociais, mas sim a evidenciou. Percebemos, na fala de todos os professores, a necessidade de se investir em algum recurso tecnológico para ministrar sua aula. O professor se reinventou de diversas formas para assegurar a dignidade em seu trabalho.

*Na pandemia eu tive que investir em recursos tecnológicos, primeiramente estava usando o computador do meu marido. **Comprei posteriormente um computador e um tablet para facilitar minha vida.** Usava o tablet como uma mesa digitalizadora. Eu achava mais fácil, usava a caneta e escrevia para o aluno. Eu sou “encucada”, me cobro muito. Quero que meu aluno aprenda. Eu achava que antes minhas aulas não estavam fazendo efeito; então, comprei e usei, principalmente com os nonos. Docente 1*

***Na época, eu comprei um chip e o usei só para isso.** Hoje eu não tenho esse número mais. Eu sempre tive dificuldade em compartilhar meu celular pessoal. Outro dia fiz pesquisa com aluno e até disponibilizei. Eu não tive problema ainda não. Quando eu fiz esse grupo com eles, eu fechava o grupo após a aula. Mas eu tive invasão no grupo e tive que cancelar grupos, pois pessoas invadiam para fazer maldade, eu fiz até BO; é aquela questão: a responsabilidade do grupo é do professor. Pois fui eu que criei o grupo, o grupo é meu, e eles são crianças e adolescentes, menores de idade, e é uma responsabilidade muito grande. Por mais que era outro celular, eu ficava o tempo todo vigiando para não ter conversa indevida, falta de respeito. Passei a pandemia inteira preocupada, **eu não desligava, na pandemia ficávamos 24 horas ligados preocupados com o que estava acontecendo.** Quando teve invasão no meu grupo, não foi em horário comercial, era meia noite. E você sabe que, meia noite, os meninos estão bombando, eu só fiquei sabendo*

por que uma estagiária minha viu e ela me ligou desesperada para avisar. Eu fui lá fechei o grupo correndo. Imagina se não tivesse uma pessoa adulta no grupo eu iria ficar sabendo só no outro dia. Docente 3

Comprei a mesa digitalizadora, peguei um telefone antigo que estava parado. Para a internet, foi necessária a aquisição de um plano para funcionar, pois, depois de um tempo que você não usa, o número é cancelado. Então, eu tive que manter outro telefone por mais que era um valor mínimo; **eu lembro que eu peguei o pacote mais barato, achei um de R\$ 25,00; então, todo mês era R\$ 25,00 para a internet no telefone, a mesa digitalizadora, a internet que a gente usa, foi necessário melhorar a internet para poder conseguir ter qualidade, a energia, o computador o tempo inteiro ligado.** Então, tivemos esses gastos e sem contar que ainda eu não pude investir em uma cadeira, as minhas costas foram para o “beleleu”. Hoje eu sinto dores nas costas direto e acho que pode até ser algum resquício disso por não se sentar em uma cadeira apropriada. Mas assim, tive muitos gastos e nenhuma ajuda para isso, pelo contrário, a prefeitura, no primeiro ano, repassou foi cortes. Por exemplo, professor de matemática, eu sou abrigado a pegar 20 aulas, por força curricular, e o cargo é 18 aulas e, no ano de 2020, eles resolveram pagar somente 18 aulas, mesmo eu estando com quatro turmas. Então eu não estava mais recebendo por 20 aulas, eu recebi por 18 aulas. **Eu trabalhava por 20 e recebia por 18.** E durante a pandemia não podia pegar aulas excedentes, eram somente as aulas do cargo. Foi então que eu tive que analisar minha situação financeira e verificar os gastos que poderia cortar. Aí olhamos, tem um carro parado, bora vender para conseguir fazer alguma coisa. Docente 5

A escola não ajudou com nenhum material. Na época, meu celular era ruim e eu tive que comprar um aparelho celular. Precisava de dois chips, e o meu celular antigo não suportava, inclusive o armazenamento. **Eu tive que investir no meio da pandemia,** e é era uma época em que o preço dos equipamentos tecnológicos estava mais caro. O meu computador não está aguentando, pois tive que usá-lo mais tempo na pandemia. Eu uso este equipamento 24 horas por dia quase. **Não tivemos nenhum incentivo financeiro dos órgãos públicos** não. E até hoje não tivemos retorno financeiro. E em nenhum momento foi falado de ter um reembolso. A única coisa que, no estado, a escola ofereceu, foram as máquinas antigas que ela tinha, mas, na municipal, não tem notebook para emprestar, acho que devido a isso não foi emprestado. Docente 3

Tivemos um suporte e apoio da coordenação pedagógica, **mas eu tive que aumentar meus recursos tecnológicos em casa.** Precisei fazer cursos referentes ao uso das tecnologias por conta própria. Algumas coisas foram falhas, **não tivemos 100% de suporte para essa nova demanda que enfrentamos.** Tive que comprar alguns equipamentos e aumentar a velocidade da

internet, e tudo isso por conta própria. A escola não me ofereceu nenhum apoio ou incentivo para aquisição de equipamentos.
Docente 2

Conforme relatos, exigiu-se dos docentes que eles dominassem o uso das tecnologias digitais na pandemia. No relato dos professores eles mencionam que não tinham esses recursos em sua casa e, a escola, também, não possuía. Notamos que a tecnologia disponível no espaço escolar se apresentava precária - computadores defasados e pouco investimento na aquisição desses recursos por parte de professores e instituições. Os equipamentos disponíveis na casa do professor eram limitados para a edição de um planejamento ou envio de um e-mail, e a maioria dos docentes não tinha, em sua casa, computadores de última geração ou que suportassem as plataformas exigidas. A escola não emprestou o recurso tecnológico aos profissionais, conforme relatos dos professores, porque realmente não tinha esses equipamentos, considerando que aqueles disponíveis na escola eram antigos e não suportavam a demanda. Ocorreu notória transferência da responsabilidade por fornecer infraestrutura básica de trabalho das instituições aos trabalhadores.

A Docente 1, além da necessidade de aquisição de recursos tecnológicos, ela prima por qualidade em suas aulas. Para a docente ainda, outro fator a se considerar é que os professores de Ciências e Matemática, na maioria das vezes, trabalham com fórmulas, resolução de exercício e simuladores, isso exige do docente um recurso digital melhor, facilitando sua explicação. Diferentemente de outros componentes curriculares, os professores dessas áreas precisam conciliar algo palpável e visual para o discente.

Na fala da Docente 3, não é só aquisição de recurso digital, o professor passou a não se desconectar das redes sociais ou de grupos virtuais de mensagens instantâneas. Como a professora menciona, os alunos são menores e sua responsabilidade passa a ser maior, pois invasões em sala de aula virtual e em grupos foram corriqueiras no período pandêmico. O professor se sentia coagido e responsabilizado por tudo que acontecia, e agora fora do seu universo, sua sala de aula estava na casa de muitos alunos, e ele perdeu “controle”.

Na fala do Docente 5, percebemos uma desvalorização do professor de Matemática que teve de adquirir recursos digitais e, ao mesmo tempo,

redução de suas aulas, impactando na questão financeira. O professor que não tem extensão de carga horária já estava preparado para ministrar as 18 aulas, mas os professores de Matemática que precisam ter, em sua jornada laboral, 20 aulas, tiveram uma redução de carga horária e aumento de turmas sem remuneração correspondente. Além dos professores terem gastos, eles se sentiram fragilizados frente à adequação financeira que tiveram de enfrentar. O Docente 5 até menciona a venda de bens para conseguir sobreviver nesse período.

A Docente 2 ainda aponta o investimento em cursos, uma vez que os cursos oferecidos não foram suficientes ou não adequados, uma vez que a disciplina de ciências tem suas especificidades.

Além da aquisição de recursos tecnológicos, o professor precisou disponibilizar um espaço em sua casa para a aula acontecer e ainda conciliar esses momentos com toda a família. Na maioria das vezes, a estrutura física não era a mais adequada, mas era a disponível, com a presença dos filhos e da família em casa e em meio a barulho, os alunos assistiam às aulas.

*Foi difícil conciliar o trabalho porque eu tenho duas pititinhas em casa **na época, a minha filha mais nova estava com dois anos, e é uma idade muito difícil, e a mais velha estava com seis para sete anos, e ela estava na fase de alfabetização**, ainda não sabia ler nem escrever, estava aprendendo. Juntou a rotina da escola e do trabalho (escrever relatórios, elaborar planejamentos e aulas diversificadas). Eu confesso para você que não sei como não fiquei louca. O meu marido ajudou, mas era eu organizando material de um lado, e ele com as meninas do outro. Mas apesar de tudo, eu agradeço porque essa rotina não deixou a minha mente ficar muito parada, eu estava sempre em movimento. Assim eu não tive tempo para ficar fechada em quarto. Docente 3*

*Na minha casa eu tinha um espaço que não era ideal. **Eu tive que adaptar para dar aula, comprei um quadro branco para escrever e mostrar para os alunos**, fazer alguma conta, coloquei de fundo, organizei a mesa; eu precisei fazer adaptação para dar essas aulas. Até mesmo não ficar mostrando toda hora as meninas. Fiz adaptação em quarto que temos, onde trabalhava e podia usar a câmera. Docente 3*

A professora 3 adequou o ambiente, e ela já havia investido muito de seu salário em tecnologia e outros gastos. A casa e família ficaram expostas na rede social, em vídeos e aulas on-line, não só para o aluno, mas para a rede de pessoas que ele estava ligado. Percebemos, na fala desse docente, um

constrangimento em deixar uma família tão vulnerável às lentes do computador. Ela relata a dificuldade em adequar o espaço e a importância do apoio da família. Ainda observamos, em sua fala, a importância da rotina, que contribuiu para manter sua mente sã diante a um momento de isolamento social, considerando que escola é vida, e o professor sentia falta da aproximação, do contato com os alunos. Apesar de um período de distanciamento, ele trouxe uma certa proximidade, o professor teve a oportunidade de conhecer o aluno, e o aluno, o professor. A Docente 3 menciona ainda que os alunos e suas filhas se acostumaram com a presença uns dos outros.

*As minhas filhas apareciam em todas as minhas aulas. Estavam ali participando, brincando no fundo. Elas estavam dentro de casa, eu tinha que ficar de olho nelas e dando aula para os meninos. **Meus alunos já estavam se acostumando, era barulho, cachorro latindo, e vizinhos cortando parede.** Eu tinha que parar para chamar atenção das meninas que estavam fazendo algo que não podiam, meus alunos foram ficando acostumados em meio a tanta coisa. Foi uma loucura. Devido a isso, eu não disponibilizava a aula. Outra coisa que justificava a não disponibilização era a cobrança para que os alunos participassem da aula, se eu deixasse gravada, eles não iriam participar no horário da aula. Docente 3*

Além da adequação do espaço para o professor, houve a necessidade de organização do ambiente para sua família. Afinal, todos estavam em casa com as câmeras ligadas, e o que era feito, ficava exposto. O ambiente não era favorável a ninguém. Muitos alunos não tinham o ambiente adequado (em suas casas), e o professor incomodado com a “invasão” de pessoas desconhecidas em seu ambiente familiar, novas regras foram criadas para filhos, esposas e maridos, tais como: horário de falar, roupa adequada para se vestir e as palavras passaram a ser “moderadas”. A adequação não foi só do ambiente, pois o professor também teve de se organizar mentalmente para trabalhar diante das câmeras (como se portar frente a uma câmera, o que devia ou não falar, a influência dos barulhos externos). Era gravado tudo o que o professor falava. Por isso, ele teve de cuidar mais da linguagem, priorizando a comunicação eficaz, que poderia ser usada posteriormente de forma positiva ou negativa. A influência do professor não era somente na vida de seus alunos, mas na vida de todos que visualizavam ou participavam de suas aulas.

4.3.8 O Presenteísmo e absenteísmo

A pandemia da Covid-19 provocou a queda de empregos, gerando, no trabalhador, o receio de ficar desempregado.

Conforme relatado pelos nossos colaboradores, muitos professores trabalharam doentes. Alguns possuíam até atestado médico, mas não apresentavam à direção, para não faltar ao trabalho. Apesar do temor de contaminação por covid, existia, também, o medo da falta de remuneração, considerando que o salário do professor já havia sofrido uma queda.

Como mencionado pelo colaborador 5, os custos aumentaram durante a pandemia, pois a família estava em casa, o que gerava mais gastos com alimentação, internet, energia elétrica, água e telefone. Vivenciando essa situação, o professor não se permitia adoecer, principalmente aquele docente que não pertencia ao quadro efetivo. Ele ainda relata que as aulas excedentes não são pagas se o professor se ausentar por atestado médico. Para não terem perda financeira, os professores ministrem aulas mesmo com dores de cabeça, síndrome gripal e outras.

*Eu **trabalhei doente muitas vezes gripada**, eu tenho rinite crônica. Eu só vou trabalhar porque eu sei que não era Covid. Se estivesse eu não iria. Hoje eu estou com rinite. Eu tive covid, há sintomas que são parecidos, mas dá para diferenciar. Docente 3*

*Eu tive covid no ano passado (2022), em abril, mas eu já tinha tomado 3 doses da vacina. Meus sintomas foram leves e peguei atestado de 10 dias. Eu tinha muito medo da covid, antes da vacina. **Hoje eu não tenho tanto medo, pois eu acredito muito na vacina.** Docente 3*

***Eu cheguei a trabalhar com dores de cabeça, com síndrome gripal e eu ia eu fazia o teste de Covid dava negativo** e eu trabalhava. Nesse ano, muitos professores trabalham doente. Até porque temos aulas excedentes e se pega um atestado com aula excedente perde a aula, desconta o valor. É algo absurdo que a Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU) fala que paga como hora extra. É um dos motivos que leva o professor a trabalhar doente é o desconto na folha de pagamento. Docente 5*

Os colaboradores 3 e 5 relatam que vão trabalhar, em algum momento, adoecidos. Mesmo pertencendo ao quadro de carreira do magistério, os professores colaboradores não faltam, uma vez que dependem de seu salário e as aulas excedentes estão atreladas ao quantitativo de aula. Nesse sentido, o

professor se sacrifica para poder conseguir sua remuneração. A docente 3 ainda relatou que teve covid, mas com sintomas leves e se ausentou, com atestado médico, por 10 dias de suas atividades laborais.

*Em janeiro, eu tive covid, nas férias. Eu não tenho atestado. As doenças só me procuram em janeiro. A minha foi normal, foi uma gripe eu perdi o olfato somente, mas eu reparei que, no começo, eu perdia as palavras, eu gaguejava, agora melhorou. O que piorou foi as minhas dores nas costas, que eu já tinha por conta da má postura. **Com a covid, ela piorou; e minha memória eu não posso confiar nela, eu agora preciso anotar tudo.** Hoje eu percebi que já fazia dois dias que eu não tomava o remédio da tireoide, eu anotei agora no telefone para não esquecer. A minha cabeça já não era muito boa, e eu percebi que ela ficou um pouquinho pior. Docente 5*

O colaborador 5 ainda menciona que teve Covid, mas fora do período de trabalho. Como agravante, teve perda de memória que influencia diretamente na sua vida até os dias de hoje.

***Uma professora foi trabalhar, e ela estava doente.** Ela foi na escola para provar que realmente estava doente. E uma funcionária pegou covid e alguns pais se negaram em mandar os filhos para a escola pelo fato de ter professores e motorista com covid. Docente 4*

***Tivemos colegas que trabalharam adoecidos,** e ficamos sabendo só depois. Até mesmo com covid. A maioria dos contratados tem medo de perder o contrato e acabam indo trabalhar até mesmo com covid. Depois que passou. Docente 2*

Outro ponto a ser considerado refere-se aos professores e demais servidores da escola que trabalhavam adoecidos por medo do desemprego ou devido a descontos na folha de pagamento. Os colaboradores relatam que a maioria era contratados e omitiam estar doentes.

4.3.9 O Fim da privacidade

Com os alunos sendo inseridos no contexto familiar do professor, houve um misto de sentimentos para os docentes, tanto para os que ministraram aulas on-line quanto para aqueles que gravaram as aulas para uma possível postagem em grupos ou ambiente virtual de aprendizagem.

Deixar os alunos entrarem na minha casa, foi estranho e foi tranquilo,** pois justamente, durante a pandemia, eu fiz a reforma da minha casa, eu tive reflexos agora na volta. Nesse período, tinha muito barulho, então os alunos: “eh professor, está reformando sua mansão”, e eu falava, pobre nunca termina a obra. **Então, realmente é meio constrangedor, não é uma

coisa tão tranquila de se fazer, ainda mais eu que tento deixar minha vida privada o mais longe dos meus alunos, tanto que, por exemplo: os grupos de WhatsApp, durante a pandemia, eu peguei um outro número para ter conversa com os alunos. Eu vi que criar um grupo era a maneira de ter contato com os alunos; então, eu disponibilizei outro número, só para conversar com eles. Meu número é número pessoal, aluno, eu acho que não tem que ter; então, eu tento manter minha vida privada e aí vê que eles tinham acesso a minha casa, eu ficava “meu Deus!” Então, eu separava um lugarzinho mais tranquilo, mas não deu, tanto que até hoje eles perguntam da obra na minha casa. Acaba que mistura muito. Docente 5

Na fala do Docente 5, há um misto de sentimentos ao mesmo tempo que o professor fala que foi tranquilo, ele menciona estranho e constrangedor, surgindo um sentimento de fim de privacidade. A privacidade é importante para qualquer pessoa, apesar de muitos esquecerem, o professor é humano, tem uma vida fora da escola. Verificamos na fala do professor um sentimento de angústia, quando sua casa ficou exposta e tornou-se motivo de indagação até nas aulas atuais.

Vivemos em um mundo conectado, as mídias sociais ganharam espaço para expor a rotina de pessoas, por fotos, vídeos e falas, evidenciando o lado positivo da vida. Vendem a ideia de que tudo sempre precisa estar bem e bonito. Como já mencionamos, houve a necessidade de adequação do espaço e o professor não podia ter um cantinho “feio” para receber os alunos em sua casa.

Na fala dos docentes, compreendemos a aquisição de recursos não somente para uma estruturação tecnológica, mas uma necessidade visual. Não é tranquilo apresentar uma casa feia e sem estrutura para os alunos; afinal, os professores estão mostrando a sua vida, sua rotina. Quando isso não está voltado à positividade e à obrigatoriedade, os alunos idealizam uma vida perfeita para o professor.

O colaborador 5 disse que os alunos chamam a sua casa de mansão. Mediante a essa idealização, qual é a visão de mundo desse aluno? Entendemos que professor mostrou uma reforma e um ambiente bonito e adequado, mas a maioria dos docentes não oportunizou aos discentes conhecer a sua realidade, fez investimentos para a melhoria desse ambiente, e o aluno continua pensando

que a vida do docente é perfeita e, como sua casa não é uma “mansão, ele não pode apresentá-la ao seu professor.

No entanto, devemos ressaltar que a forma de trabalho, no período pandêmico, mudou e influenciou na permanência ou não do professor na escola. A exposição de sua casa, a aquisição de recursos tecnológicos digitais e o domínio deles mantiveram os vínculos de muitos trabalhadores. Muitos professores pediram demissão, nesse período, por falta de domínio tecnológico, falta de recursos técnicos ou ainda pela ansiedade que a vinculação de suas aulas em rede social causava, nem todos estavam preparados para o excesso de exposição em mídias sociais.

*Minhas aulas eram gravadas e disponibilizava tudo dentro do Google sala de aula. **Em relação a saber que minhas aulas poderiam ser compartilhadas, eu ficava tranquilo, justamente por tentar não expor tanto minha vida dentro das aulas. Então eu escolhia um lugar neutro que não desse para ver tanta coisa;** eu sempre avisava meu esposo meus horários de aula e pedia para que, quando eu estivesse ministrando as aulas, para ele não entrar. Acontecia algumas coisas que tinha que desligar câmera, microfone para poder resolver algumas coisas que iam acontecendo. Então sobre isso, da minha aula ir para outro lugar, **eu não me preocupava não, eu ficava mais tranquilo.** Se for foi, eu entendo esses limites da internet, algo pode ir para outro canto, que eu nem sei para onde vai. No começo, eu tinha medo, pensava “eu vou gravar a aula”. Tanto que, até falei para meus alunos que a aula só vai ficar disponível dentro do google sala de aula; então, se o menino não podia, porque a mãe trabalha e o acesso ocorre pelo celular da mãe. A aula ficava lá google na sala de aula para assistir à noite. Não mandava pelo WhatsApp, **eu tentei manter o máximo de forma profissional o possível para não ficar uma coisa tão informal.** Tentei dar acesso de várias maneiras, quem quisesse conversar comigo tinha WhatsApp, tinha o google sala de aula, tinha o e-mail e o Meet, e eu tentei colocar várias outras maneiras de conversa. Mas a aula gravada era só na sala de aula. Docente 5*

*Eu confesso que gravei todas as aulas, **mas eu deixava em um drive particular, não deixava disponível. Eu avisava para eles que o momento de assistir às aulas era com a participação ao vivo.** Todo material da aula, como slides, eu disponibilizava. Mas confesso, para você, que, posteriormente, **eu não assisti a nenhuma aula, eu tenho muita vergonha de ver.** Às vezes, fazemos live, mas eu nunca mais entrei, eu não sei porque, mas eu não me sinto bem. Docente 3*

Na fala dos Docentes 3 e 5, há diferenças e semelhanças no modo de se pensar sobre a exposição e vinculação de suas aulas em plataformas digitais.

O Docente 5, em um mesmo momento que fala não ter receio de liberar a gravação, logo em seguida, sua fala se opõe quando menciona o receio e o medo inicial das gravações. Concebemos a importância que os docentes dão a um local adequado de seu domicílio para proporcionar uma aula de qualidade. O docente ainda menciona sobre manter algo mais profissional. Devemos lembrar que estávamos em casa, sem os recursos apropriados, mas a visão de profissionalismo para o docente aqui é a mesma de distanciamento. Ele se sente incomodado e tenta de todas as formas se afastar.

A Docente 3 já avisava que a gravação de suas aulas não ficaria disponível, sua fala para a equipe gestora era conseguir uma melhor frequência dos educandos em suas aulas, porém evidenciamos, em sua fala, um receio, sentimentos de vergonha e medo que não a deixavam liberar o acesso às suas aulas. O medo da exposição faz com que criemos regras, e essas regras específicas, na pandemia, não aproximavam o aluno, e sim os distanciava.

Ainda devemos lembrar que, em muitas casas, existia somente um celular para a família. Dessa forma, não oportunizar o acesso à aula virtual era negar o direito de aprendizagem ao aluno. Nas falas dos docentes, existe uma exigência, por parte deles, de um material de qualidade, e não um produto caseiro, registrando aqui uma performatividade camuflada. Não existia um padrão de qualidade das aulas; afinal, o recurso era limitado, mas, com acesso às redes sociais e visualização de professores *influencer*, os professores se espelharam neles e oportunizaram esse tipo de aula.

Deixar a aula disponível para outras pessoas também era visto pelos docentes como uma invasão de privacidade, pois os alunos poderiam compartilhar a casa do professor com qualquer pessoa. Ele se sentia o tempo todo vigiado e tinha medo de se expor ou de causar qualquer situação constrangedora. Tudo estava registrado e era imensurável o receio de como seria a receptividade das falas por outras pessoas.

4.3.10 O Mal-estar docente

Na categorização, emergiu uma situação apontada pela maioria dos professores: o mal-estar docente. Neste trabalho, discorreremos sobre o bem que o trabalho oportuniza ao indivíduo e a satisfação que ele traz. Mas, os nossos

colaboradores apontaram que, em muitos momentos da carreira docente, se sentem cansados e sobrecarregados.

Nesse sentido, o mal-estar docente pode surgir de insatisfações que o professor vivência em sua jornada laboral, considerando que um bom ambiente de trabalho é fundamental para o bom desempenho de suas atribuições.

Vale ressaltar que, quando mencionamos ambiente, estamos nos referindo tanto à estrutura física quanto às relações que ali são oportunizadas. Os docentes entrevistados fazem ainda um paralelo entre a pandemia e a pós-pandemia, apontando o esgotamento e cansaço em virtude de inúmeras cobranças.

*Depois que voltamos para o presencial, acho que **a burocracia aumentou significativamente**. Na realidade as demandas mudaram e aumentaram outras demandas que tínhamos.
Docente 2*

O sistema de controle não muda no contexto educacional. Vivenciamos um cenário totalmente novo, em que tivemos a oportunidade de conhecer e dialogar sobre novas metodologias de ensino e de gestão do tempo. Observamos, na fala da docente 2, que, após o retorno presencial, o sistema de controle voltou (fichas, relatórios, tabelas e planilhas). Mas, a rotina do professor, após a pandemia era outra, uma vez que as atividades se intensificaram e foi solicitado a ele analisar o que o aluno aprendeu ou não, nesse período, esforçando-se, da melhor maneira, para não abandoná-lo. E para conseguir atender tais demandas, como: pais desesperados e crianças com crises de ansiedade, foram criados, no decorrer do processo, mais relatórios para o preenchimento.

Nos relatos apresentados, temos a sensação de que os docentes passam mais tempo fazendo relatórios, gerando folhas de controle do que pensando em como ministrar uma aula interessante para o aluno que precisa aprender.

Em suas falas, os docentes se sentem “andando e trocando a roda ao mesmo tempo” Relatam que os professores envelheceram, mas continua ministrando aulas para alunos da mesma faixa etária e, alguns não sentiam uma necessidade de mudança em seus planejamentos. Apontam a incorporação do

recurso tecnológico, porém em alguns momentos as aulas ainda são as mesmas e o seu aluno não pertence a geração que antes o professor conhecia, das simples roupas até a linguagem mudou. O aluno não mudou na pandemia, ele muda constantemente pois o mundo não para. Ele possui outras vivências e não é mais o mesmo, porém a única diferença é que tais mudanças de comportamentos e atitudes ficaram mais evidenciadas no contexto pandêmico.

O que entendemos não é uma mudança dos alunos em seus aspectos comportamentais, e sim limitações e dificuldades no aprendizado que foram acentuadas na pandemia. Além disso, alguns alunos se comportavam como se estivessem de férias e não estudavam. Podemos dizer que esses fatores agravam a precarização do trabalho docente e quem socorre esse aluno é o professor que, em sua fala, se sente limitado, sem autonomia e cansado.

Quando do retorno às aulas presenciais, os professores estavam fragilizados, doentes e alguns muito tristes, pois, na pandemia, muitos perderam parentes, amigos, pais e filhos. O medo da contaminação pelo vírus e da propagação da doença ainda eram perceptíveis, mas o medo do desemprego era maior, considerando que ficar sem trabalho gera adoecimento e tristeza no profissional, pois, conforme mencionado, o trabalho pode sim, promover saúde.

Devemos considerar que muitos profissionais retornaram às aulas presenciais doentes e/ou ficaram doentes, tendo em vista o uso dos equipamentos de proteção, como as máscaras, que sufocavam e não eram funcionais. O uso diário de máscaras, na sala de aula, provocava, nos docentes, falta de ar, e os alunos não entendiam, com precisão, a fala dos professores. As medidas sanitárias não eram suficientes e ainda existia o receio de contaminar sua família que era uma das maiores inseguranças daquele período.

Na fala dos docentes, fica evidenciado que nenhuma medida de acolhimento, referente à saúde mental, à humanização e ao respeito aos sentimentos de todos os profissionais, não foi proposta. A maior preocupação, desde o início do retorno às aulas, era mais no sentido burocrático, como o professor iria ensinar, qual plataforma usar, como fazer com que o aluno use a máscara na escola e como manter o distanciamento.

*Voltamos com revezamento em agosto e **não fizemos nada para acolhimento dos professores e dos alunos.** Somente*

voltamos e seguimos as normas de segurança sanitária.
Docente 1

A **pandemia foi vista como algo natural**, quando retornamos a nossa unidade de ensino, **não foi feito nada de diferente para nos receber. Não houve um acolhimento.** Voltamos para atividade mesmo, bem apreensivos, existiam muitos casos de morte por covid19. Muitos colegas estavam doentes e estavam de licença. Voltamos com bastante medo. Então voltamos para a sala de aula de forma normal. Nem os alunos tiveram uma semana de acolhimento, não foi feito nada específico. Docente 2

Acolhimento não tivemos, até porque o nosso retorno presencial começou no meio do ano passado, depois de agosto. **Nem vacina tínhamos, acho que somente a primeira dose.** Acho que tomamos a primeira dose e fomos para sala de aula. Não teve um acolhimento para a gente e nem para os alunos no meio do ano. No começo de **2022 falaram para fazer um acolhimento para os alunos, uma atividade diferente, e não tivemos uma orientação de como fazer** esse acolhimento para os alunos. Fiz um voltado para matemática, ligado ao conteúdo. **Nós não tivemos acolhimento nenhum, muito pelo contrário só jogaram bomba em cima da gente.** Tentamos acolher os alunos, mas, no primeiro bimestre, foi só bomba, e tudo se justificava pelos meninos terem passado por uma pandemia e os professores não passaram? **Somos robô, trabalhando igual louco e dane-se o que o professor** passou na pandemia; não fomos considerados nesse momento. Docente 5

Na minha escola, **não teve nenhum tipo de acolhimento.** Aliás não fiquei sabendo que teve esse tipo de acolhimento em nenhuma escola. Pode até ter tido. A única coisa que eu lembro, no presencial, foi a entrega dos EPIS e não ganhamos nem máscara e voltamos com muito medo. **Só preenchemos formulários**, e eles não têm retorno. Lembro que, em um desses formulários, falei que gostaria de um acompanhamento. Na nossa escola, teve palestra de saúde emocional. Docente 3

Os docentes relatam que a pandemia foi vista como algo natural, mesmo usando todos os aparatos para ministrar as aulas, o foco ainda era na prevenção (uso de Equipamentos de Proteção Individual – EPIs, formas de proteção e vacinação) e não houve um olhar humanizador para os docentes. Todas as falas apontam para um acolhimento ao aluno e pensando em aspectos de proteção. Percebemos que foi um período difícil para os professores, que, além de suas atribuições, fizeram papel de pai, mãe, psicólogo e enfermeiro, acolhendo seus alunos de forma com que eles se sentissem bem no ambiente escolar. Recebiam, na maioria das vezes, alunos desmotivados, apreensivos, com medo e com defasagem na aprendizagem.

Na fala da Docente 2, constatamos que não lhe foi solicitado dinâmicas de acolhimento para o aluno, e a maioria dos professores se sensibilizou com a dor do outro.

Notamos, na fala do Docente 5, uma preocupação voltada para o componente curricular. Conforme mencionado por todos, existiam mais relatórios e mais controle e, nesse período, o professor se sentia inseguro, sobrecarregado e apreensivo, pois, ao mesmo tempo que cuidava das emoções de seus alunos, atentava-se para sanar as dificuldades de aprendizagem, além de cumprir, no prazo preestabelecido, as metas institucionais.

Nas falas dos docentes, fica clara a importância dos vínculos e laços afetivos, das relações de amizade e companheirismo. Verificamos, em todos os relatos, um tom insatisfação e indignação, no diz respeito ao professor novato na escola que acolhe todos, pensa no coletivo, nos alunos e nos colegas, e não foi acolhido pelos demais colegas de trabalho. Acreditamos que promover relações interpessoais saudáveis contribuem para um ambiente harmonioso e para a saúde emocional dos trabalhadores, ressaltando que o professor carece de momentos de receptividade.

4.3.11 A Valorização profissional

Por meio das entrevistas narrativas, verificamos, na fala dos docentes, um sentimento de pertencimento de esperança e busca por uma valorização profissional, seja ela um reconhecimento perante a sociedade ou por melhores condições financeiras. Notamos que esse sentimento de pertencimento acontece por todos os professores que são servidores efetivos.

Olhar para valorização docente é: acreditar que podemos mudar o cenário educacional; oportunizar remuneração digna; garantir condições adequadas para o ensino; estimular e promover a participação em formações eficientes; avaliar e validar plano de carreira; pensar na jornada de trabalho; na redução da burocracia; inserir o docente à frente de tomadas de decisões para o bem comum da unidade de ensino.

Para Dejours (2012), quando percebemos que o que fazemos é algo belo e útil, o reconhecimento tem realmente eficiência. Para a docente 2, ser valorizada é ser reconhecida por suas qualidades e atribuições no do espaço

escolar. Fazer parte de conselhos e de tomadas de decisões é ser alguém essencial na unidade de ensino. Para ela, ter atribuições e a confiança da gestão é realmente fazer a diferença na instituição de ensino. O sentimento de pertencimento de uma unidade de ensino acontece com a valorização profissional e, quando o gestor convida o professor para atuar em algum segmento da unidade de ensino, ele proporciona ao docente um novo olhar.

***Eu me sinto valorizada no meu trabalho,** mas vejo a valorização como um **sinônimo de responsabilidade.** Tenho muitas, além de professora, eu sou presidente do conselho. Eu participo das questões de recursos de demandas ligadas à escola. A escola me coloca bem participativa nisso. Atuo também em questões disciplinares com os pais. Eu me sinto acolhida e satisfeita no ambiente em que trabalho. Docente 2*

Dejours (2013) acredita que construímos uma identidade quando trabalhamos, e ela vem de algo subjetivo como inteligência e zelo pelo que fazemos, é o que a Docente 4 relata quando se sente reconhecida por deixar sua marca na escola. Para Dejours (2012, P.34) “[...] o reconhecimento não é uma reivindicação secundária dos que trabalham”, pelo contrário ele reconhece a inteligência e a criatividade.

*A **minha escola acredita muito no meu trabalho.** É uma escola que apoia. Quando eu fui fazer um processo para entrar no PIBID, para ser supervisora, a escola do campo não tinha o cadastro de escola parceira. Então, minha diretora entrou em contato com a secretaria e resolveu esse trâmite, e eu pude participar. **Quando deu certo, a escola não media esforços para ajudar nos projetos previstos.** É, portanto, desde o início, uma escola que sempre me acolheu. A equipe gestora, sempre disposta a querer algo novo. Eu nunca tive dificuldade em executar projetos, inclusive inovadores, ela sempre me apoiou em tudo. Docente 4*

Na fala da docente 4, apoiar também é reconhecer o trabalho do professor e, para o desenvolvimento de ações na unidade de ensino, faz-se necessário o esforço individual e o trabalho coletivo. Percebemos, em seu relato, um entusiasmo e reconhecimento por conseguir desenvolver um projeto na escola onde atua, em parceria com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

O que Dejours (2013) aponta como zelo, ou seja, a aptidão no fazer, quando somos reconhecidos por algo que fazemos bem. Apoiar e reconhecer o engajamento dos professores é relevante para o desenvolvimento da escola.

Quando professor busca alternativas para melhoria da qualidade de ensino, e é apoiado pela equipe gestora, a motivação vai além do ambiente escolar. Nesse contexto educacional, o professor se sente reconhecido e valorizado.

Todos os sujeitos entrevistados reconhecem, de maneira geral, que é essencial o reconhecimento financeiro, e sabem que ele não é único, mas é imprescindível para a satisfação profissional.

*Financeiramente eu **não me vejo valorizada**. Eu até estava conversando com minha mãe hoje, eu vi que uma professora que está na escola há pouco tempo e ela ganha um valor bem mais alto do que eu que já estou há 15 anos no município. O valor da hora aula é baixo, pois o tanto que estudo e me esforço, financeiramente ainda é baixo, é restrito. Já estou no doutorado e o salário se mantém. **Mesmo com a progressão e com um mestrado, uma professora que entrou agora no cargo de educadora de Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), ganha mais que eu.** Docente 2*

A docente 1 corrobora a fala de docente 2 e coloca em pauta o que, por muitos vem sendo questionado, a valorização financeira de uns e a falta de valorização financeira de outros. Os docentes não se sentem valorizados financeiramente e, no decorrer de seus relatos, questionam a valorização de alguns cargos (na escola), temos aqui novamente a performatividade, que compara e questiona o desempenho e valorização.

*Quando pensamos em **valorização profissional, pensamos mais em dinheiro**. Acho que deveria ser mais, vou dar um exemplo: um professor de educação infantil é mensalista, todo mundo agora quer ser professor de educação infantil, pois o salário é muito maior, chega a ser R\$3500,00, e um professor de educação básica não passa de R\$3000,00 é “dois e pouquinho”. Embora ele trabalhe muito e, em período de férias, não recebe as aulas excedentes, somente as 18 aulas do seu cargo. **Financeiramente precisa melhorar.** Docente 1*

Na fala da docente 1, que a remuneração financeira é importante, uma vez que temos de olhar para a atividade docente como um trabalho e parar de romantizar à docência.

Os professores se sentem desvalorizados em relação a colegas de trabalho, uma vez que a mesma rede de ensino os separa em horistas e mensalistas. Ocasionalmente o que Ball (2010) menciona como performatividade, que pode ser vista como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação,

um sistema de terror, que julga, compara e expõe o funcionário como forma de controle ou atrito.

Docente 3 ainda enfatiza que:

*É difícil **entender pessoas que têm a mesma graduação que a gente e ganha 10 vezes mais.** Sendo que a titulação e graduação é a mesma. E sabemos a importância da educação, e sem valorização os professores não terão estímulo. **É necessário ser reconhecido para poder trabalhar.** Infelizmente vivemos em **um mundo capitalista onde temos que ganhar para sobreviver.** Tivemos até agora uma melhora significativa nesse último ano e espero que o plano de carreira seja revisado para melhorar a nossa carreira. Docente 3*

Segregar professores em uma instituição de ensino pode gerar o que chamamos de competitividade. Ball (2010) menciona que, quando há competição entre grupos em um mesmo local de trabalho, ela pode promover o individualismo, trazendo à tona sentimento de culpa, de orgulho, inveja e vergonha. Um dos questionamentos que notamos na fala dos professores é que, para os profissionais que são mensalistas, não há a necessidade de ter um ensino superior e o seu salário é maior. Eles sabem que isso não é culpa do colega de trabalho, e sim de como foi estruturado o Plano de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação Básica de Uberaba. Mas, tal situação gera comparação, ocasionando rivalidade entre os grupos pela remuneração. De um lado, professores chateados por ganhar menos e de outro, professores envergonhados por não saber como agir, uma vez que foram contratados ou nomeados conforme no regime de trabalho no qual se enquadram.

Nas palavras da docente 3, há um sentimento de esperança e reconhecimento por valorização financeira:

*Referente à **valorização financeira, eu espero que saia, eu estou ansiosa.** No município, depois de muitos anos, **não tivemos esse reconhecimento, mas agora já melhorou um pouco.** Mas acredito que agora que o pessoal está tendo uma mudança de visão dos nossos governantes e das pessoas que estão à frente. **Espero muito que sejamos mais valorizados.** Nosso salário, pelo que fazemos, é muito abaixo pelo que é exigido dos professores. Docente 3*

Para docente 5, mais do que a falta de valorização financeira, falta a união e o companheirismo profissional, e a necessidade de um reconhecimento social gera cortes de laços:

Quando você chega e vê tudo o que acontece, a desvalorização, a desunião dos colegas, todas as coisas que vão desmerecendo nosso trabalho fazem com que hoje eu me sinta assim, mais descrente. Mesmo assim, ainda tento fazer alguma diferença. Atualmente, eu vejo quais são as “brigas” que eu vou comprar, é que antes eu comprava todas, agora eu analiso e vejo qual vai compensar. Eu estou escolhendo porque o cansaço bate. Docente 5

Ele ainda complementa:

Agora referente à valorização financeira, nosso plano de carreira é bom e nosso salário não é ruim. Está bom agora, este ano melhorou bastante, principalmente com o aumento que tivemos. Eu vejo que nosso plano de carreira é bom. Quem tem pós-graduação recebe 15%, mestrado mais um pouco; acho que o doutorado chega a 50%. O nosso plano de carreira é bom sim. O que eu não vejo valorização são nas ações do dia a dia. Eles tratam a gente como se fossem uns peõezinhos de xadrez, estão ali só para proteger a realeza. Docente 5

E ao mesmo tempo, nota-se uma descrença em relação ao processo de valorização no sentido de constituir políticas públicas que avancem, nesse sentido, existe ainda a falta da união dos colegas de profissão para buscar por melhores condições. Muitos acreditam que a carreira docente é um mero ato de amor, e o professor trabalha somente por vocação.

É tão bonito ver o discurso dos políticos; eles parecem ter orgulho de falar de professor, mas é somente um discurso. “Nosso papel é muito importante. Temos a missão de ajudar uma pessoa, a educação salva vidas,” mas tirando isso tudo, é muito bom ser reconhecido e valorizado. E não podemos ser hipócritas e falar que o financeiro não é importante. Ninguém trabalha por esporte. É o nosso trabalho e a nossa profissão. Docente 3

Os professores ainda sentem que fazem a diferença na vida dos alunos, e percebemos, em suas falas, pouco incentivo público para continuar na docência. Todos têm em comum o sentimento de pertencimento e de querer fazer a diferença na vida dos alunos, mas ainda enfatizam que a docência precisa ser vista como profissão.

A única valorização que vejo é pelos meus alunos; pelo restante, eu não vejo nenhum lugar tentando valorizar a gente. Para mim, eu vejo é mais jogo de mídia. Eu vejo politicagem.

*Eu acho que existe uma diferença muito grande entre política e politicagem, eu vejo uma politicagem tremenda em cima da educação. Então, eu não me vejo valorizado, tanto pelos gestores, tanto pela prefeitura em si. **Eu sinto apenas que estou ali fazendo o meu serviço**, e eles estão ali querendo que eu faça do jeito deles, não do jeito que deveria ser. Agora, pelos meus alunos sim, eu sinto que eles me respeitam, valorizaram meu trabalho. Pelos alunos, eu me sinto valorizado, agora pelo restante, não! Infelizmente não. Docente 5*

Na fala do docente 5, fica clara que a valorização profissional chega por parte daqueles que são a fonte de inspiração e motivo para continuar na carreira docente, os alunos. Apesar de todas as dificuldades, o reconhecimento vem do aluno, e são os alunos os maiores motivadores e incentivadores de seus professores.

4.3.12 A Formação Docente

A formação de professores é uma temática que vem sendo discutida no cenário educacional há décadas. Freire (1996) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p.39).

Todavia, notamos, nas falas dos professores, o cansaço e a desmotivação frente às formações que são oferecidas pela Rede Municipal de Ensino.

*As formações **continuada ou sistêmica, elas são validas**, mas acho que os **professores tão cansando**. A grande maioria reclama de ter que fazer. Minha formação era on-line, só que os professores não abriam a câmera, e eu achava uma falta de respeito com o convidado. A partir daí, eu passei a fazer a formação presencial. Estamos procurando formas de agradar os professores, mas é difícil. As formações on-line acabavam sendo iguais a aula dos meninos, os professores conectavam e iam fazer outras coisas. Docente 1*

A docente 1 valoriza a formação docente, mas menciona o extremo cansaço dos professores e relata a indiferença dos professores nas formações on-line, uma vez que se colocam na posição do aluno, com as câmeras fechadas e sem participação ativa.

Vale ressaltar que, na pandemia, o isolamento social e o excesso de cursos de formação *on-line*, causaram exaustão nos professores.

A professora ainda relata que alguns não ligavam as câmeras, e é sabido que poderiam estar fazendo outras atividades. Contudo, é preciso compreender que, na casa de muitos professores, não havia estrutura física e adequada para participação em tal atividade.

*Na nossa formação continuada, fizemos uma parceria com a UFTM, e uma pessoa vem nas formações e, cada vez que ela vem, ela fala de um tema e sempre voltado para qualidade de vida. A professora criou um grupo e ninguém quis. Eles até entraram no grupo, mas não realizaram a atividade sugerida. Agora tem duas profissionais fazendo uma atividade física. **Algumas falaram que não iriam entrar no grupo porque não querem cobrança.** Já existem tantas exigências e cobranças que o professor não quer algo a mais. Nada que tem meta, eles querem fazer. A maioria reclama; eles estão cansados de serem cobrados. Docente 1*

Conforme mencionado, a professora relata a importância de se buscar algo novo para a formação docente e o engajamento da formadora e da pouca motivação dos professores em participar. Ela acredita que os professores têm uma rejeição por cobranças e, por esse motivo, perdem o interesse na formação. Ainda na fala da docente 1, podemos analisar o contexto das formações com a seguinte reflexão: Será que as temáticas das formações estão de acordo com a realidade do docente? É plausível uma formação voltada para a busca de melhor qualidade de vida por meio de atividades físicas, mas o professor quer isso para sua vida? Os professores mencionam a importância da formação está atrelada a prática e que em alguns momentos elas não apresentam essa finalidade.

Também é mencionado, nesse relato, o cansaço dos professores, e muitos realmente estão exaustos, considerando-se que as atividades pós-pandemia triplicaram e parar o que é essencial pode gerar rejeição.

*Referente às formações voltadas para o uso da tecnologia, a maioria foi bem restrita. Tivemos algumas formações com o professor de informática da unidade de ensino, formações com o pessoal da Casa do Educador. **Mas todas eram bem limitadas.** Docente 2*

Na Rede Municipal de Ensino, algumas escolas possuem, em seu quadro de pessoal, o professor de informática, que foi uma figura essencial no auxílio a professores que não tinham domínio na utilização de recursos tecnológicos.

A docente 2 menciona que as formações para uso das tecnologias foram básicas, e os professores tiveram de buscar o aperfeiçoamento, em outras instâncias, para conseguir ministrar suas aulas. O que pode se notar, nesse contexto, é que tanto os professores regentes que estavam em sala de aula, quanto os professores formadores que atuam na Casa do Educador³, ministrando cursos de formação, foram surpreendidos. Pensar em uma proposta que contemplasse plenamente uma formação era inviável para aquele momento.

Para Tardif (2002, p.2), “[...] a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos”. Nesse sentido, podemos ainda refletir sobre as tecnologias digitais que não foram inseridas na pandemia, e por que só agora o professor teve que se reinventar? Se é nas relações de trabalho que aprendemos a usar as ferramentas que, para ele, são necessárias?

Referente às formações continuadas, eu acredito que nada pode ser aproveitado para minha prática pedagógica. Algumas são desnecessárias. Eu sou obrigada a participar, devido à carga horária prevista no meu contrato. O que me falta na formação presencial na escola, eu complemento com cursos, grupos de estudo; então, eu busco alternativas. Busco de outras formas, para completar essa lacuna que fica nas formações presenciais na escola. Como minha formação é voltada para a formação de professores, isso entristece porque percebemos que nada do que se fala é feito. Ficamos sentidas, poderia ser um momento de estudo, leitura e de troca de experiências e, às vezes, são temáticas tão evasivas que são preenchidas só para a carga horária. O professor precisa estudar, precisa de formação e sabemos que muitos de nossos colegas não têm esse hábito ou comprar um livro. Fazer um congresso de participar de uma palestra, então, notamos essa necessidade. Às vezes, não adianta propor formação para minha escola. Eu fiquei com a responsabilidade de fazer o Projeto Político-Pedagógico, esse ano, da escola. Na realidade, eu sempre ajudo. E sabemos que a elaboração é coletiva. O professor não pode propor um projeto se ele não atua de forma coletiva. Esse ano, na minha escola, não tivemos a participação coletiva e é um documento importante que vai nortear nosso trabalho durante quatro anos. É sempre algo imposto. Docente 2

³ Casa do Educador é um espaço destinado à formação dos professores da Rede Municipal de Ensino acontece, instituído pela Lei Municipal nº 13,112, de 21 de agosto de 2019.

O que deixa alguns professores desmotivados para participarem da formação ofertada pela Unidade de Ensino, conforme relatado pelas docentes 2, 3 e 4, é a obrigatoriedade. Os professores mencionam a importância de se fazer algo relacionado à sua prática pedagógica e de sua escolha. Mencionam um sentimento de tristeza, pois não são consideradas suas ideias, prevalecendo o que é imposto. Ainda mencionam a falta de algo de real interesse para sua prática docente.

Notamos que a maioria de nossos entrevistados buscam por aprendizado e precisam de formações que realmente possam agregar a sua prática pedagógica.

As formações sempre foram algo fora da nossa realidade e sem aplicabilidade, eu achava bem fraca. Eles faziam formações sempre de forma generalizada e temos um grupo distinto de professores com áreas e séries diversificadas. Teve formações que o pessoal assistia duas lives ao mesmo tempo e teve um excesso de formações que, no final, não fez nada com nada. Docente 3

Outra coisa que me deixa chateada são as formações continuada em serviço que sempre são muito insuficientes. Por se tratar de uma escola do campo, eu pensava que as formações deveriam ser voltadas para aquele público. As formações geralmente são reuniões, passam recados. Só teve um momento em que a formação foi boa, foi quando, eles designaram para os professores coordenar. Cada um discutir um tema, e foi muito organizado. E isso aconteceu somente em um ano, e eu tenho 7 anos. Quando teve a eleição para diretores, eu questioneei. Formações que façam sentido. Formações que, quando eu saio de casa e fico três horas sentada, elas tenham algo para contribuir e nos ajudar na prática. Docente 4

Os cursos on-line oferecidos pela rede municipal, eu posso dizer que eu consegui aproveitar em torno de uns 60 a 70% do que foi oferecido. Acho que foi louvável o que a rede fez, quando começou a pandemia, em março de 2020, todo mundo pensou que era uma quarentena, então só quarenta dias. Então todo mundo ficou meio sem saber o que fazer. Ai, de repente, percebemos que poderia demorar. A prefeitura fez um curso com todo mundo, mostrando o que era o google sala de aula, como fazer vídeo e editar vídeo, foi um curso bacana, para aquele tipo de pessoa que nunca viu tecnologia. Só que eu, como sou uma pessoa curiosa, eu já sabia de muita coisa. Esses cursos para mim, em específico, não foram tão proveitosos como para outras pessoas foram. Acho louvável o que a prefeitura fez, ela preocupou sim com os professores, só que, para mim, não foi tão proveitoso, pois eu já sabia. O que era bom é que eu ia trocando figurinhas, ajudava professoras. Todo mundo estava aprendendo ao mesmo tempo. Eu vi também um crescimento

muito grande nas palestras do Congresso de Educadores, que eu gostei bastante, dos palestrantes que foram e estiveram presentes. Eu vejo que teve contrapontos, eu consegui aproveitar até bem as palestras da prefeitura. Só não precisavam ser obrigatórias, algumas delas. Docente 5

As formações em serviço são um momento importante, e que a gente precisa para continuar aprendendo. Só que continuam as mesmas, antes de 2020. É uma coisa maçante que, talvez nem sempre busca trabalhar a realidade da escola e que é feita para cumprir tabela. Eu vejo que isso depende muito de como está sendo no ambiente. Sábado teremos uma formação, com uma psicóloga, que começa 7h da manhã, em um sábado. Eu fico pensando...” gente para que 7h da manhã, em um sábado, vamos acordar um pouquinho mais tarde, para ficar aquele tempinho na cama.” Começa 7h para 8h30 já estarmos liberados. Pra quê? Aí você acorda para estar às 7h da manhã na escola. No meu caso, eu moro a 11km da escola, eu gasto de 20 a 30 minutos para chegar lá. Então, eu acordo 5h ou 5h30 todos os dias, e, em um sábado, eu acordar 5h da manhã, é para acabar comigo. Ainda mais que eu sei que é para uma coisa que é para cumprir tabela, para um assunto que, na maioria das vezes, não vai agregar muito. Aí eu fico meio chateado, eu acho que deveria ser aproveitado esse momento para reunir professores de áreas comuns; no outro mês. professores de áreas diferentes para conversar, para ver uma situação que está acontecendo na escola. Já teve alguns problemas na escola que nem ficamos sabendo, e vira fofquinha. Vira uma fofoca parecendo rede social, aí que fulano falou isso, fulano falou aquilo, mas, como resolveu? Ou como resolver no coletivo. Acho que a formação continuada em serviço é para resolver problemas da escola. Um exemplo: um aluno levando objetos cortantes na escola, como resolver esse tipo de situação? O que fazer quando isso acontecer? Isso era uma coisa para ser discutida na escola. Estamos percebendo que alguns alunos estão tendo problemas com bebidas alcoólicas, e o que podemos fazer? Vamos discutir alguma coisa da escola, o professor de ciências pode fazer alguma coisa? O, de matemática pode fazer o quê? O, de português? Alguém conhece algum palestrante para trazer para esses meninos? Vamos fazer um projeto bacana. Eu acho que isso seria válido na formação continuada em serviço. Juntos tentamos resolver um problema através de pesquisa. Se necessário, chamar alguém de fora, para conversar com os professores e dar sugestões de como resolver o problema, mas algo realmente efetivo, que realmente funcione. É necessário organizar melhor essas formações, para que elas realmente funcionem. docente 5

Tardif (2014) aponta que a profissionalização da docência tem passagem primeiramente pelo reconhecimento dos saberes docentes, e a formação em serviço, portanto, é porta de entrada para tal aplicabilidade.

Os professores entrevistados percebem a necessidade da formação e até oportunizam dicas de como melhorá-la, portanto, é importante dar voz a

eles, que estão cansados de formações que não contribuem significativamente para sua carreira. Eles se sentem limitados em não ter direito de escolha, não que não haja uma gama de cursos, mas os professores preferem ter escolha por instituição e formato de formação.

Existe um despreparo ou cuidado com as formações que são disponibilizadas. A maioria relata como um cumprimento de carga horária, uma vez que as formações não acontecem para atender à necessidade docente. Existe ainda o fator de quem ministra a formação entender a realidade da escola e ainda oportunizar formações de qualidade com organização estrutural. Outro ponto questionado pelos docentes é a obrigatoriedade do tipo de formação previsto em seu contrato. Podemos aqui dizer que os saberes docentes vêm da prática da atuação e muito se foi aprendido e vivenciado no período pandêmico.

Assim, observamos que a formação em serviço, realizada pela unidade de ensino, gera insatisfação em alguns professores, porém se faz necessário a busca por conhecimento, uma vez que novas formas de ensino e novos métodos chegam à escola constantemente.

4.3.13 O Estresse

A palavra estresse chegou às escolas. O professor anda estressado, seja por ter que repetir sempre a mesma coisa o tempo todo como menciona a Docente 1. Os alunos retornaram às aulas presenciais, porém ainda muito distantes da realidade escolar, e, muitas vezes, o professor se vê repetindo algo que disse o tempo todo. Não só com os alunos, mas de uma forma geral.

*O que me **deixa mais estressada, aqui na escola, é ter que falar a mesma coisa toda hora.** Principalmente com os alunos, ou quando pede alguma coisa e a pessoa não faz. Aí acaba que eu faço. As pessoas têm várias habilidades e não aceitam ajudar em outras atribuições. **E me estressa a falta de proatividade.** Eu não sou assim. Gastar energia com cobrança me irrita.*
Docente 1

Vários projetos chegam à escola o tempo todo. São projetos da Secretaria de Educação e de outros setores (empresas, universidades e de outras instituições de ensino). O desenvolvimento desse projeto é desgastante para o professor, sobrecarregando-o. Para tanto, faz-se necessário olhar para a realidade da comunidade escolar, verificar como o planejamento do professor e

como as ações desses projetos podem contribuir, e não inserir algo que não condiz com o Plano de Trabalho Docente.

A Docente 3 relata, ainda, a dificuldade de projetos a serem inseridos em uma turma, atrapalhado o desempenho da outra. A docente 4 menciona sua angústia de ter que lidar com prazos e metas, quando chegam esses projetos que não estavam previstos.

O que me deixa mais estressada é quando estou com um planejamento elaborado e aí muda porque precisa fazer outra atividade, na escola, que não tem nada a ver com minha aula. Temos nossa aula e queremos fazer igual em todas as turmas e, às vezes, temos que parar tudo e fazer outro projeto que não é avisado com antecedência. Para fazer o projeto da “Pátria”, de uma semana para outra, e muitas vezes vem da SEMED para escola, e é algo exigido. Docente 3

Quando ficamos estressados, descontamos em todo mundo, tinha dia que chegava em casa “p da vida”. Acaba que você não desliga e algo que, às vezes, aconteceu de manhã e pode estragar seu dia todo. Durante o ano, eu fui percebendo isso e fui trabalhando para ter mais calma, e sempre busco a seguinte meditação respira uma flor, sopra uma vela eu tentei não sei se consegui não, mas eu tentei. Docente 5

A Docente 3 ainda relata que os projetos que chegam de paraquedas às escolas atrapalham todo o contexto preestabelecido por ele. Embora esses projetos tenham uma funcionalidade, os professores têm uma rotina de trabalho, atuando em várias turmas/ano de escolaridade, com metas a serem cumpridas, e inserir mais ações que não se encaixam no seu planejamento, torna-se inviável e exaustivo. Esses projetos devem chegar até a escola, mas a professora entende que é necessário que eles sejam socializados e discutidos previamente com o docente.

O que me causa mais estresse é quando existe uma exigência em relação à Prova Brasil, o desempenho. Teve uma época que aconteceu a aplicação e não tinha o número suficiente de alunos. No ano seguinte, não veio a nota da nossa escola e isso diminuiu a nota, ocasionando uma redução na média das escolas municipais. Nessa época, eu e a professora de língua portuguesa fomos convocadas na SEMED. E eu falava assim, mas não é culpa minha, o que eu posso fazer? No ano seguinte, houve um erro, colocaram que dois alunos faltaram, sendo que todos estavam presentes. A sorte é que a assessora tinha relatado em ata. Mas eu não sei o que houve que colocaram a ausência desses dois alunos e isso reduziu a média da escola. Então, nesses momentos, eu fico muito frustrada, muito angustiada. Somos chamadas para responder por algo que não

está em nossas mãos. Eu nunca fui chamada na SEMED, para ser elogiada por atividade que eu tenha feito, por ter levado o PIBID para escola. E nessa época, eles questionaram se o PIBID não havia prejudicado o desempenho dos alunos. Eles não têm noção do trabalho do PIBID, e de como foi difícil de levar para a Zona Rural. Nesse momento, eu refleti que, se eu não amasse ser professora, eu já teria saído. Ficamos somente pelos alunos. Por gostar da profissão. Eu saí da SEMED chorando. A professora de língua portuguesa, disse: calma, até você se aposentar será assim. Docente 4

Como mencionado pela docente 3 projetos chegam até a escola e não tem um planejamento prévio, trabalhar contra o tempo e com uma exigência em quantitativo pode desenvolver estresse. O professor ser cobrado por um baixo desempenho em relação a algo que é inerente à docência também o frustra. As metas estabelecidas pelo desempenho dos alunos, causam medo e insegurança para os docentes que exigem cada dia mais dos alunos sem conseguir o real desempenho necessário.

A situação que me deixa mais estressado, a autonomia disfarçada, de querer fraudar as coisas, esconder a realidade. Isso me deixa estressado. A maioria das coisas que acontece e tentando esconder a realidade da escola. Exemplo: primeiro bimestre, eu cheguei lá e avisei os alunos que era aula presencial, que eles precisavam fazer para aprender. Na pandemia, eu tinha cobrado pesado. Então eu tive um considerável número de notas vermelhas, mesmo ainda ajudando. Mas aí eles falaram que tinha muitos alunos com vermelho, sim! Essa é a realidade que eu tenho. Os meninos chegaram da pandemia sem saber nada. Eu achei que eles tinham aprendido na aula online, mas eu vi que eles não sabem nada e, naquele momento, era hora de recuperar aqueles meninos. Mas a escola não, eles queriam que todos tivessem azul e foram pegando no pé de muita gente. Eu fui cobrado e fica uma cobrança em cima da gente, é a realidade. Depois eles falam: “ah existe o IAP (intervenção pedagógica), escolhe os meninos para fazer o IAP.” Mas se a escola quer que todos os meninos estejam com azul, então, o menino não precisa de recuperação. Se o aluno está com azul, significa que ele entendeu o conteúdo, que ele não precisar de recuperação. Então, eu vejo isso a escola tentando esconder a realidade que tem. Pra quê? Se escondemos, não vamos resolver o problema. Isso me deixa com raiva. Docente 5

O professor 5 relata a autonomia “fake”. Ele se sente iludido com falsas promessas que o faz acreditar que o que fez ou faz pela educação não será concretizado. Ainda se sente desmotivado por acreditar no potencial de seus alunos e exigir pelo desempenho deles. Ele sabe que seus alunos são capazes de aprender e não concorda com a escola em modificar as notas desses

educandos, tirando-lhes o direito à recuperação e, além disso, questionando e duvidando do trabalho docente.

4.3.14 A Covid-19

Os professores relatam que foram contaminados pelo vírus da Covid-19 e, a maioria deles apresentou sintomas leves. Mas a maior angústia desses profissionais era o medo de transmitir a doença aos alunos e à família. Destacamos, assim, que um dos sintomas mais evidenciados entre alunos e professores foi perda de memória, como é o caso das docentes 1 e 2

***Eu tive covid**, mas os meus sintomas foram leves. A primeira vez que tive covid, eu achei que tinha **perdido um pouco da memória**. Ando um pouco mais esquecida ultimamente e ando esquecendo muito nomes. Eu não sei se é pelo excesso de trabalho ou se é pela Covid. Docente 1*

*No início do ano, peguei um atestado por estar com Covid, em fevereiro. **Após a covid, eu tive dificuldade de memória** durante seis meses, concentração e perda de cabelo. Docente 2*

As docentes 1 e 2 relatam ter tido covid, e uma das consequências abordadas, por ambas, foi a perda de memória. Para a docente 1, é questionável que o sintoma seja plausível do cansaço e da sobrecarga de trabalho, refletindo na saúde mental, que fica mais propensa à estafa e falta de memória. A colaboradora 2 ainda menciona que houve queda de seu cabelo pós-covid.

*Quando eu tive covid, meu maior receio era de ainda está contaminada e passar para meus alunos. O período de atestado é muito curto, são só sete dias, e eu fiquei bastante de receosa de estar com o vírus. Agora, nesse período, eu voltei a usar máscara novamente. **São ambientes pequenos, salas numerosas e, às vezes, não tem nem espaço para circulação em sala de aula**. Eu tenho receio de transmissão do vírus pelos alunos, pois muitos não estão usando a máscara. Docente 2*

A colaboradora 2 ainda relata que seu maior receio era contaminar seus alunos e aponta que o período de atestado reduziu, fragilizando ainda mais os professores. Era uma situação nova para todos, notícias que a Covid se espalhava pelo mundo, e o início da vacina contra o coronavírus. Cada dia, uma nova orientação chegava às unidades de ensino. Ninguém tinha a real dimensão do que estava acontecendo.

*Eu fiz **vários testes de Covid e não fui diagnosticada**. Eu perdi alguns conhecidos nessa pandemia. Quando eu voltei, não me senti segura. Os alunos voltaram com vontade de abraçar, ansiedade, saudade de escola. Nada seguro, questão de*

*bebedouro de copo. Teve um professor que a mãe morreu de Covid. **Vários alunos não vacinaram, o pai tinha medo.** Até mesmo alunos que tinham perdido alguém da família, tinha medo de se vacinar. Eu não tive tanto medo, devido a ser técnica de enfermagem e atuar na saúde também. Eu estava trabalhando nessa época, não foi tão sofrido por isso. Eu queria dar carinho para alunos, somos seres humanos e lidamos com emoções. Os alunos são muito carinhosos. Docente 4*

A docente 4 relata não ter sido diagnosticada com Covid, mas, em sua fala, há um sentimento de insegurança, uma vez que vivenciou perdas. Ela relata o retorno dos alunos e da dificuldade em mantê-los mais distantes. Relata, também, que muitos pais estavam com medo das reações da vacina, e os alunos retornaram às aulas sem vacinar. Os alunos e professores queriam carinho e atenção naquele momento, mas não foi possível, pois o medo de contaminação era maior.

Os colaboradores relataram que, após a Covid, alguns ainda ficaram com resquícios da doença que comprometeram, de certa forma, seu desempenho na gestão da sala de aula. A perda da memória é um fator recorrente em todas as falas dos colaboradores que tiveram Covid. Isso é um agravante para o docente que necessita estar bem para ministrar boas aulas.

*Na pandemia, **eu passei a comer mais, eu acabei engordando.** Passamos a utilizar aplicativos para solicitar comida. Eu mantenho esses hábitos ainda. Docente 1*

A colaboradora 1 relata que, na pandemia, engordou, pois desenvolveu hábitos que antes não tinha, como o consumo de comidas prontas por meio de *delivery*. Percebemos, aqui, não só a referência da má alimentação, da falta de cuidado com a saúde, mas o consumo alimentar por ansiedade fica evidente.

*Eu acho que não fiquei com sequela nenhuma da covid. Na época em que tive, **tive muita dificuldade de raciocinar e na época estava escrevendo e estudando, estava difícil.** Mas atualmente está normal. Fiquei na época 3 meses com cansaço e falta de memória. Docente 3*

Outros professores, relatam que a Covid não deixou marcas, só ficaram gripados, no período pandêmico, sem consequências mais agravantes.

*Na pandemia, eu **desenvolvi o hábito de leitura**, qualquer tipo de livros. Livros de fantasia, um atrás do outro na hora de dormir; e “viro” a noite lendo e estou assim até hoje. Não é algo ruim.*

Ganhei peso na pandemia porque parei de fazer atividade física. Mas ler muito, às vezes, anda me atrapalhando. Docente 3

A docente 3, apesar de não ter vestígios da Covid, em seu organismo, relatou ter aumentado o peso, assim como a docente 1. Relata, também, que, como ficou muito tempo em casa, sem fazer exercícios físicos, desenvolveu o hábito da leitura que o considera um fator positivo.

Na pandemia, eu engordei e a minha taxa de colesterol aumentou muito. Eu acho que o limite é 190, e ela chegou a 240. Eu faço os exames anuais. Minha médica pediu para cortar tudo que é bom para comer. Por isso, nesse ano, eu tive uma mudança drástica: eu comecei a caminhar e eu mudei muito minha alimentação, pois, durante a pandemia, era lanche quase todos os dias. Trancado em casa, não tinha final de semana. Já consegui diminuir meu colesterol (está controlado sem ajuda de remédio). Docente 5

O Docente 5 também engordou pelos mesmos motivos das docentes 1 e 2: ficar em casa, em isolamento social, e pedir lanches. Isso interferiu significativamente em sua saúde, mas, após a pandemia, diferentemente das outras professoras, ele mudou hábitos e atitudes, pensando em uma promoção da qualidade de vida. Começou a fazer atividades físicas e conseguiu melhorar os resultados de seus exames médicos que estavam acima do esperado, diferente das outras profissionais que ainda não conseguiram retornar às práticas.

A pandemia oportunizou vivências diferenciadas para os docentes. Alguns tiveram a oportunidade de conhecer a realidade de seu aluno, como é a situação da docente 4, que trabalha em escola localizada na zona rural. Ela sempre solicitou que seus alunos estudassem onde fosse possível, isso inclui dentro de uma van até descobrir que, para esse aluno, estudar é uma luta diária, pois acorda bem cedo para pegar o transporte escolar, enfrenta estradas com buracos, lamaçal e, mesmo assim, ele ainda chega à escola sorrindo. Entendemos que, após os alunos da zona rural enfrentarem essas dificuldades e tantas outras, diariamente, em busca de conhecimento e estarem felizes no ambiente escolar, é um modo de superação. Muito se fala em entender a realidade do aluno, mas a colaboradora 4 realmente pôde sentir o que é vivido por seus alunos, passando a ter um olhar mais humano e diferente sobre eles.

Depois da pandemia, nenhum professor será o mesmo. Não tem lógica, não tem como. Antes, uma coisa que eu falava em

sala de aula, quando os meninos não faziam a tarefa: “Gente! Faz na van, na hora que vocês estiverem vindo ou indo, ficar uma hora à toa na van? Aproveita e faz!” Eu me espelhava na época em que eu era licencianda. Estudava dentro do ônibus. No dia em que eu conheci a realidade de cada um, eu pedi perdão; eu não acreditava que eu falava isso. A estrada que eu tinha acesso à faculdade era lisinha, mas eles vinham em uma estrada de terra, várias “bacadas”, toda hora. Eu jamais vou falar para um aluno meu fazer tarefa ou ler na van. Mudei muito depois de vivenciar a realidade do aluno do campo. Docente 4

Nesse sentido, Freire (2007) se volta para o compromisso com o homem concreto, com o olhar atento para a humanização, e o olhar do docente deve estar atento ao educando, pensar em suas vivências e em sua luta constante para conseguir uma melhoria em sua qualidade de vida.

Depreendemos que o aluno do campo sofre para conseguir um futuro melhor, e na pandemia os professores tiveram a oportunidade de vivenciar suas experiências e histórias através da entrega de material escolar no domicílio do aluno ou quando percebeu que ele não tinha equipamento tecnológico para assistir aulas. O cenário pandêmico oportunizou a docente 4 a entender melhor o motivo do cansaço de seus alunos e sua rotina diária.

O emocional dos meus alunos está super abalado. *Crise de ansiedade todos os dias. Alguns alunos choram e saem das salas todos os dias. Eles pedem psicólogos, eles falam que estão tomando remédio e não querem preocupar a família. A maioria não tem uma estrutura boa, e eles não sabem lidar com as frustrações. Tenho dois tipos de professores para essa situação, os que acolhem, e os que acham que não deveríamos fazer isso (passando a mão na cabeça), alguns alunos manipulam, usam isso para sair da sala. O bom que a maioria dos alunos já estão na escola há algum tempo. Tentamos sempre acolher. Docente 01*

Vários alunos apresentaram automutilação e alguns ficaram depressivos. Quando voltamos, conversamos muito com eles. Foi difícil para família. As famílias pediam mais apoio na parte de conteúdo e os alunos tinham uma relação muito boa com a direção. Docente 4

Até que ponto podemos ou devemos julgar a dor do outro? Nos relatos das docentes 1 e 4, elas mencionam que os alunos voltam abalados após a pandemia, muitos apresentam crises de ansiedade e choram na sala de aula. Outros pedem por psicólogos por saber que as condições financeiras dos pais não serem favoráveis e sabem da necessidade. Aqui a importância de se

enxergar o sujeito com suas limitações e de compreender que o adoecimento, às vezes, os envergonha.

Podemos, ainda, enfatizar que, no retorno às aulas pós-pandemia, o tempo dos alunos era outro. Apesar de todos os docentes evidenciarem a importância de se trabalhar com metas, nesse período, elas precisam ficar em segundo plano.

Para lidar com a ansiedade dos meus alunos, muitas vezes, tenho que parar a aula e fazer uma roda de conversa, atividades diferenciadas. Tenho autonomia com os meninos maiores para conversar, fazer roda de conversa, parar a aula e conversar outros temas. Uma atenção mais diferenciada ao aluno, conversa pessoal. Alguns, não ficamos sabendo, pois não transparece. Somos bem humanistas na escola, temos esse lado. Eu fico bastante preocupada, queria levar psicólogos e pessoas diferentes. A direção trouxe uns entraves e eu não consegui. Mas parece que, no ano que vem, tem uma verba destina a isso. Uma verba específica para a contratação de psicólogos e atividades com a família, com alunos e com especialistas. Docente 02

A docente, em sua fala, aponta alternativas para conseguir driblar a ansiedade do aluno, esclarecendo que, em alguns momentos, o professor precisa parar o conteúdo para acolhê-lo. Por isso, nem sempre o professor pode ficar frente ao cumprimento de metas e prazos. Ele precisa ouvir e respeitar os alunos. Esclarece, ainda, em seu relato, que não há verbas para atendimento psicológico ao educando, e é quem está em sala de aula que precisa lidar com essa situação e saber ouvir, com respeito, o aluno. Lidamos com seres humanos e precisamos compreender sua complexibilidade.

*No retorno, eu fiquei bastante afastada dos meus alunos. Não chegava próxima para ver as atividades. Eu fiquei bem apreensiva. Eu fiquei bem medrosa. Eu não sou muito amorosa com abraços. **Eu sou mais de sorrisos e palavras agradáveis.** Posteriormente, após as vacinas, passamos a sentar mais próximos, passar nas carteiras. Eu não abraço, eu não tenho muito esse hábito como professora. Isso gera problemas de alunos falando que é assédio, evitamos bastante. Docente 2*

Percebemos, na fala da colaboradora 2, traços de performatividade, pois a professora se compara com outros docentes. Ela relata que é uma professora de sorrisos e de palavras agradáveis, e isso já bastaria para fazer com que seus alunos se sintam acolhidos. No entanto, a docente 2 se remete a professores que abraçam seus alunos mesmo sabendo de consequências no

contexto atual. Na percepção dela, sabe que está certa, porém, conforme relato, percebemos uma discreta comparação com outros docentes, pensando que poderia fazer mais pelos alunos ou até mesmo melhor.

4.3.15 A Saúde

A saúde e o adoecimento são singulares e subjetivos, e esse fator nos levam a refletir o motivo de um professor que possui as mesmas possibilidades e oportunidades de outros estarem adoecidos e outros motivados. A precarização é uma realidade universal, ela não se contra somente em instituições públicas, em alguns momentos a escola privada faz cortes, lotam salas de aula, salários baixos e outros, portanto, professores apesar de realidades distintas, vivenciam a mesma situação em diversos ambientes. Uma vez, que no decorrer das entrevistas, encontramos professores, satisfeitos, motivados e comprometidos em desenvolver uma educação de qualidade.

Apesar de todos os processos que levam a precarização do trabalho docente, os professores amam o que fazem, eles conseguem enxergar em pequenos gestos, ações e atividades o que é essencial para o manter na educação e continuar a ensinar. Ele se vê como alguém produtivo e que tem eficiência e funcionalidade no que faz. Ele se sente parte da escola e do processo e isso o motiva e proporciona qualidade e saúde.

Para Dejours (2006, p.21), o trabalho apresenta efeitos sobre o sofrimento psíquico ele pode agravá-lo ou pode oportunizar uma mudança no ponto de vista, contribuindo para qualidade de vida, “[...] o indivíduo que trabalha preserva melhor a sua saúde do que aquele que não trabalha.”

*Eu me sinto **valorizada no meu trabalho**, mas vejo a valorização como um sinônimo de responsabilidade. Tenho muitas responsabilidades. Além de professora eu sou presidente do conselho, eu participo bastante das questões de recursos de demandas ligadas a escola. **A escola me coloca bem participativa nisso**. Atuo também na parte disciplinar, com os pais. **Eu me sinto acolhida e satisfeita no ambiente em que trabalho**. Docente 2*

***Eu não gostaria de sair da docência**, mas sim sair da sala de aula da educação básica. **Eu gosto, me dedico, estudo, pesquisa**. Mas acho que não conseguiria sustentar até minha aposentadoria. Minha **pretensão é ser professora universitária** ou trabalhar em área técnica. Docente 2*

Os alunos não conseguem compreender a importância do nosso trabalho. A maioria reclama, das atividades propostas, eles não têm maturidade para reconhecimento, mas as vezes eles reconhecem mais que a escola, mais que a instituição. As vezes uma atividade nova diferenciada, eles reconhecem mais que a própria instituição, mas também não é aquele reconhecimento. Eles não têm maturidade eles só reconhecem depois de anos. **Como dou aula a muito tempo, encontro alguns alunos que aí sim reconhecem**, mas entendo que isso faz parte do amadurecimento. Uma hora ou outra precisamos ser valorizados. **Acho esse tipo de valorização mais importante que a financeira ela dá mais impulso.** Docente 3

Eu me vejo professora daqui 10 anos e tenho vontade de ser diretora e tentar ajudar de alguma forma. Ou na Secretaria de Educação ou gestora. Tentar chegar mais acima para mudar a realidade da escola. Docente 4

Minha saúde hoje em uma escala de 0 a 10 eu estaria 5,5 a 6,0 aprovado com exame, **eu preciso de pelo menos 7 horas de sono senão eu mesmo não me aguento**, eu tento dormir sempre cedo para acordar as 5h da manhã. Eu tenho dores de cabeça frequentemente e até fora do normal. Já marquei um médico para dezembro, dia 22, para ver o que pode ser o que é essa dor de cabeça que se concentra na região dos olhos. Às vezes, por forçar demais ou pela pandemia, eu fiquei um ano inteiro na frente de um computador. **Dores nas costas tremendas**, dores no pé, na perna, então assim, essas dorzinhas vêm aparecendo e me incomodando um pouco, **dores no braço**, não sei de que, por isso, que eu falo, que hoje eu estou 5,5/6 foram aparecendo algumas coisas que não tinha, também junta um pouco a idade, eu não sou um mocinho de 21 anos, agora eu tenho 30 anos. Docente 5

Sou uma professora que amadureceu bastante, toda formação que eu busquei engradeceu meu currículo e minha prática pedagógica. A didática e a metodologia mudaram bastante. **Apesar de todas as limitações que temos na educação básica, ainda procuro fazer o melhor.** Ainda estou aprendendo, estou em processo de aprendizagem e acho que estarei bem melhor no futuro. Isso não depende só de mim, mas de todo o contexto, mas as vezes eu não tenho recursos, financeiros, didáticos e metodológicos. **Eu faço sempre o meu melhor.**

A valorização, o reconhecimento, o pertencimento e o se sentir essencial torna o professor mais forte e mais preparado para lidar com situações de adoecimento. Na fala da Docente 2 ser reconhecida pela equipe gestora como parte integrante do processo de ensino aprendizagem é compreender o seu papel dentro da escola. Em seu semblante na hora da entrevista ela se sente feliz em se apresentar como essencial para a comunidade, e apesar de sua perda auditiva, estresse e cansaço é isso que a leva a acreditar em seu trabalho.

Em seu segundo relato ainda, ela menciona não querer sair da docência e vê a carreira universitária como meta.

A Docente 3 inicia mencionando a falta de maturidade dos alunos para reconhecer a importância de seu trabalho, mas logo em seguida coloca em xeque a maturidade dos alunos que anos depois ainda a motivam a continuar. É sinônimo de saúde a valorização, a professora se sente feliz e motivada e nesses relatos, a precarização e as cobranças são deixadas em um segundo plano e a satisfação e o reconhecimento tornam sinônimo de satisfação, tanto que ela reconhece se sentir motivada e impulsionada a continuar quando escuta esse tipo de fala dos alunos.

Se ser professor fosse um fator só de adoecimento e sentimento de mal-estar, não teríamos professores motivados a ingressar para equipe diretiva da escola ou da Secretaria de Educação e pensando na docência como seu futuro. O que é pontuado no relato da Docente 4.

Para o Docente 5, ele é grato pelo emprego que tem, mesmo com todas as atribuições do cargo ele consegue ficar bem para conseguir motivar seus alunos. Apesar de sentir dores físicas com algumas horas de sono ele fica bem e motivado para garantir o seu sustento. Nesse sentido, quando o professor entra um sentido em seu trabalho, o sentimento de responsabilidade que é oportunizado aos resultados e conhecimento oportunizado o faz se sentir essencial e motivado a crescer e continuar trabalhar.

No relato da Docente 2 percebemos que a saúde é motivada pelas adversidades em fazer o diferencial na vida do aluno. A professora não tem recursos suficientes, mas busca alternativas para proporcionar ao seu aluno o seu melhor. A sua melhor aula, o seu melhor sorriso a sua melhor motivação.

4.3.16 O Professor de Ciências e Matemática

Quando iniciamos a pesquisa, mencionamos que nosso olhar estaria direcionado aos docentes de Ciências e Matemática. No decorrer do percurso, percebemos que, em muitos fatores, eles assemelham-se, mas, em pontos essenciais, eles se distinguem.

Percebemos que, independentemente do componente curricular de atuação, o professor se reinventa e se ressignifica em seus ambientes de trabalho. Apesar de todos os fatores limitadores, ele cria e oportuniza estratégias para conseguir vencer as “turbulências” do dia a dia. Além disso, o docente é esperançoso, luta por uma educação de qualidade, propicia vivências e diálogos, e compartilha saberes, em prol do aluno. A cada dia, ele faz uma nova descoberta, de que é capaz de vencer e chegar até ao bem comum para seu aluno.

Vale destacar que o que diferencia um professor de Ciências de um professor de Matemática é a forma de como eles lidam e trabalham com metas. Em nosso trabalho, fica evidenciado que, para os professores de matemática, as metas tornam-se o padrão de exigência é maior.

Eu ficava muito frustrada quando eles colocavam a nota, a média, acima dos conhecimentos, das metodologias utilizadas. Cada aluno tem sem tempo para aprender, cada aluno usa de alguma maneira seu aprendizado. Mas existe uma grande preocupação somente com a média final. A imagem da rede conta mais. Eu fico muito chateada. Docente 4

Na fala da docente 4, que é professora de Matemática, fica explícita sua concepção freiriana em que o aluno aprende no seu tempo, mas, para os profissionais que analisam os dados, existe uma exigência por um padrão, um modelo que o aluno deve seguir. Há metas a serem cumpridas pelos docentes e refletidas nos alunos.

O que me causa mais estresse é quando existe uma exigência em relação à Prova Brasil, o desempenho. Teve uma época que aconteceu a aplicação e não tinha o número suficiente de alunos. No ano seguinte, não veio a nota da nossa escola e isso diminuiu a nota, ocasionando uma redução na média das escolas municipais. Nessa época, eu e a professora de língua portuguesa, fomos convocadas na SEMED. E eu falava assim, “mas não é culpa minha, o que eu posso fazer?” No ano seguinte, houve um erro, colocaram que dois alunos faltaram, sendo que todos estavam presentes. A sorte é que a assessora tinha relatado em ata. Mas eu não sei o que houve que colocaram a ausência desses dois alunos e isso reduziu a média da escola. Então, nesses momentos, eu fico muito frustrada, muito angustiada. Docente 4

Os professores de Matemática são cobrados por um desempenho na Prova Brasil⁴, esse tipo de avaliação externa acarreta um sentimento de estresse e medo nos professores, uma vez que eles são cobrados por um desempenho progressivo, o que causa regulação e comparação entre as escolas, os municípios. Nesse contexto, o professor se sente limitado, tendo em vista que essa meta não é só pelo desempenho dos alunos, mas também o fluxo de alunos na data da avaliação. Com esse tipo de avaliação, o professor cobra por uma performatividade inalcançável.

*Então eu tive um considerável número de notas vermelhas, mesmo ainda ajudando. Mas aí eles falaram que tinha muitos alunos com vermelho, sim! Essa é a realidade que eu tenho. **Os meninos chegaram da pandemia sem saber nada. Eu achei que eles tinham aprendido na aula online, mas eu vi que eles não sabem nada e, naquele momento, era hora de recuperar aqueles meninos.** Mas a escola não, eles queriam que todos tivessem azul, e foram pegando no pé de muita gente. Eu fui cobrado, e fica uma cobrança em cima da gente, é a realidade. Depois eles falam “ah existe o IAP (intervenção pedagógica), escolhe os meninos para fazer o IAP”. Mas se a escola quer que todos os meninos estejam com azul, então, o menino não precisa de recuperação. Se o aluno está com azul, significa que ele entendeu o conteúdo, que ele não precisa de recuperação.*
Docente 5

Observamos, na fala de outro docente da área de matemática, a exigência por pontuação, pois existe uma média a ser cumprida. Notamos, também, um sentimento de indignação, com um misto de raiva, visto que o foco do docente deveria ser na aprendizagem, e não apenas cumprir metas por cumprir.

*Lá na escola, **não sou cobrada por desempenho** em provas formativas em relação a projetos que executo. Eles não me cobram resultados dos meus projetos. São projetos fora da grade, mas, de certo modo, mesmo eles não cobrando, percebe-se que, quando se trabalha com projetos, há um melhor desempenho nas provas. Interpretação é algo que foi feito na disciplina de ciências. Conseguimos perceber que há resultados na nota dos alunos na da disciplina.* Docente 3

⁴ Até 2018, ela se chamava Prova Brasil. A partir da edição de 2019, ela passou a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema que existe desde os anos 90 e que, agora, nomeia o conjunto de avaliações da Educação Básica. A cada dois anos, estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública realizam uma prova padronizada, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC).

Analisemos, aqui, a leveza da fala da docente de ciências, que não há exigência de metas específicas. É perceptível que a professora se sente mais à vontade para trabalhar o conteúdo, da melhor forma, com seus alunos. E mesmo que ela não fique tão focada no conteúdo, consegue ter um desempenho favorável, pois está mais feliz com o desenvolvimento de suas aulas.

*Somos chamadas para responder por algo que não está em nossas mãos. **Eu nunca fui chamada na SEMED, para ser elogiada por atividade que eu tenha feito, por ter levado o PIBID para escola.** E nessa época, eles questionaram se o PIBID não havia prejudicado o desempenho dos alunos. Eles não têm noção do trabalho do PIBID, e de como foi difícil de levar par a Zona Rural. Nesse momento, eu refleti que, se eu não amasse ser professora, eu já teria saído. Ficamos somente pelos alunos. Por gostar da profissão. Eu saí da SEMED chorando. A professora de língua portuguesa, disse: “calma, até você aposentar, será assim.” Docente 4*

***A única valorização que vejo é pelos meus alunos;** pelo restante, eu não vejo nenhum lugar tentando valorizar a gente. Para mim, eu vejo é mais jogo de mídia, eu vejo politicagem, eu acho que existe uma diferença muito grande entre política e politicagem; eu vejo uma politicagem tremenda em cima da educação. Docente 5*

Notamos, na fala da docente 4, certa apreensão e insatisfação. Ela não percebe o reconhecimento pelos dirigentes e fica pressionada com as notas e com o trabalho que dela é exigido. Em sua fala, notamos, ainda, que o que a motiva em continuar são seus alunos, que valorizam e reconhecem seu trabalho. Ressaltamos que os maiores motivadores de seus professores são os alunos, que, com gestos simples, demonstram valor e reconhecimento.

Em relação ao docente 5, ele também aponta como motivação profissional a valorização de seus alunos.

*Mas eu, lógico que eu entendo que elas vêm de uma cobrança lá de cima; que vocês têm que fazer isso, não podemos reter essa quantidade de alunos, não pode fazer isso, eu sei que elas também têm uma cobrança que vem de cima; **mas hoje eu enxergo as coordenadoras pedagógicas como supervisoras.** Elas querem supervisionar nosso trabalho e não ajudar efetivamente no que fazemos. Docente 5*

Compreendemos que os professores de Matemática se sentem mais pressionados com as metas. A seguir, o docente detalha que precisa cumprir metas de aprovação e sempre lhe cobram por isso.

*Agora pelos meus alunos sim, eu sinto que **eles têm essa vontade de aprender, que eles me respeitam**. Pelos alunos, eu me sinto valorizado, agora pelo restante, não! Infelizmente não. Docente 5*

Na fala do docente 5, fica claro que a maior motivação dos professores são seus alunos. Sentir-se respeitado e valorizado é essencial na vida de qualquer trabalhador.

Em relação à busca por melhores desempenho e a criação de metas e índices de desempenho, percebemos uma maior ênfase voltada aos professores de Matemática, uma vez que eles são avaliados em seu desempenho, frente as avaliações externas.

4.3.17 Questões de gênero: sobrecarga docentes mulheres

*Para conciliar minha vida profissional e a vida pessoal, **eu tento** deixar os finais de semana e algumas noites livres. Mas sempre tenho que fazer outras coisas como estudar ou estou tão cansada que fico pensando: “depois eu vou, depois eu vou” e acabo procrastinando. **Antigamente eu conseguia almoçar em casa e hoje eu não consigo**, raramente vou. Sei que preciso me organizar, mas ainda não consegui. Docente 1*

*Eu nunca fui em um psicólogo **por questão de tempo**, sei que preciso, mas é difícil, pois trabalho, mestrado e filhos. Quando eu tenho **tempo, é para a família**. Eu pretendo voltar para a academia e psicólogo. Nunca fui ao psiquiatra para um tratamento, a única que foi quando passei no concurso. Eu não tomo remédio nenhum, mas na pandemia comecei a fazer floral terapia, homeopata. Como o floral é um remédio à base de planta, eu prefiro mais essa medicina alternativa. Docente 3*

*As minhas filhas apareciam em todas as minhas aulas, estavam ali participando, brincando no fundo. Elas estavam dentro de casa. Eu tinha que ficar de olho nelas e dando aula para os meninos. **Meus alunos já estavam se acostumando, era barulho, cachorro latindo, e vizinhos cortando parede**. Eu tinha que parar para chamar atenção das meninas que estavam fazendo algo que não podiam. Meus alunos foram ficando acostumados em meio a tanta coisa. Foi uma loucura e, devido a isso, eu não disponibilizava a aula. Outra coisa que justificava a não disponibilização era a cobrança para que os alunos participassem da aula. Se eu deixasse gravada, eles não iriam participar no horário da aula. Docente 3*

*Foi difícil conciliar o trabalho porque eu tenho duas pititinhas em casa, **na época, a minha filha mais nova estava com dois anos, é uma idade muito difícil, e a mais velha, estava com seis para sete anos, ela estava na fase de alfabetização**, ainda não sabia ler nem escrever. Ela estava aprendendo. Juntou a rotina da escola e do trabalho (escrever relatórios,*

elaborar planejamentos e aulas diversificadas) Eu confesso para você que não sei como não fiquei louca. O meu marido ajudou, mas era eu organizando material de um lado, e ele com as meninas do outro. Mas, apesar de tudo, eu agradeço porque essa rotina não deixou a minha mente ficar muito parada. Eu estava sempre em movimento. Assim, eu não tive tempo para ficar fechada em quarto. Docente 3

Entrevistamos 4 colaboradoras, culturalmente, já possuem uma carga horária intensificada de trabalho laboral e trabalho familiar e residencial. Segundo Nogueira (2006), o trabalho feminino possui algumas particularidades, como jornada dupla em que elas trabalham e cuidam da família. Além disso, por não existir remuneração, ele é menos reconhecido, sendo desgastante, cansativo e sem significado.

Na escola, elas não conseguem cumprir todas as atribuições da docência, precisam fazer relatórios, correções, registros e outros. O trabalho, portanto, chega até a casa da docente e lá ainda existe trabalho doméstico, que é intensificado, e as rotinas da casa e o cuidado com os familiares não deixam de existir. Sobra serviço e falta tempo.

Na fala da Docente 1, há uma vontade de retomar a rotina de atividades físicas, mas seu compromisso com a educação ultrapassa a razão para conseguir pensar um pouco em si, pensar que precisa ficar bem para conseguir trabalhar. A sobrecarga e a intensidade de trabalho a limita, tanto que ela chega a se comparar com outros educadores. Notamos aqui um olhar para outra categoria, que é a performatividade, buscando uma justificativa para não se priorizar. Os docentes se sentem aprisionados em uma rotina cíclica de trabalho na escola, enquanto as docentes mulheres sentem ainda o peso do trabalho de casa e da família, e não conseguem ver uma saída desse ciclo.

A Docente 3 relata suas rotinas que são, mestrado, escola e filhos. Essa carga excessiva é causada pelas tradições sociais que designam às mulheres a maior parte das tarefas domésticas e cuidados. Para as docentes mães, as atividades não se findam quando sai da escola, as atribuições da escola devem ser executadas e o “modo mãe” e o “modo esposa” são ativados. Ela precisa conseguir educar seus filhos, cuidar da casa e concluir suas atividades. As mulheres lidam com uma quantidade desproporcional de trabalho, tanto dentro quanto fora do ambiente doméstico. Além das necessidades

profissionais, isso pode incluir tarefas domésticas, cuidados com os filhos ou familiares idosos.

Ainda dentro de um relato da docente 3, ela deixa evidente que pandemia deixou claro a diferença de atuação docente, no que diz respeito ao gênero. Enquanto as professoras estavam com os filhos brincando ao fundo e cuidando para que eles não ficassem tão expostos, exercendo a função de mães, os filhos não eram vistos com os pais. Durante a pandemia, muitas professoras enfrentaram, portanto, uma sobrecarga adicional de trabalho devido às mudanças na educação e às demandas crescentes da modalidade de ensino remoto e o cuidado com a família.

4.3.18 A visão do outro sobre si

De modo geral professores com mais experiência apresentam perspectivas e abordagens pedagógicas diferentes daqueles que estão começando suas carreiras. No entanto, é fundamental evitar que essas diferenças se transformem em críticas destrutivas ou desvalorização das contribuições dos docentes mais jovens. Uma vez que vivemos em uma sociedade que se cobra muito por desempenho e efetividade em suas ações. Promover críticas que desmotivam o professor a inovar podem oportunizar uma grande perda para a educação como um todo.

*Minha escola é muito boa, antigamente **tinha um professor muito resistente na escola (ele aposentou)**. Ele era resistente ao uso das tecnologias e quando chegava alguma professora mais nova ele também era resistente. **Ele me criticava muito**. Ele me perguntava, **você não vai cansar não? Quero ver até quando você terá esse ânimo**. Uma outra professora falava, não escuta ele. Ela está cheia de gás, deixa ela. Mas ele era muito difícil. Cheguei a ter dificuldade com ele, até no projeto com o PIBID, a coordenadora da escola tinha muita dificuldade com ele. Ele não queria, não sabia, não queria aprender e não fazia. Existia, muita reclamação de alunos e de pais. Comigo, apesar de ele me criticar de ele falar, eu não sofria por não ligar, eu levava na brincadeira. Mas via ele fazendo isso com outros professores que sofriam e ficavam magoadas. Docente 4*

*Existe no final do ano, uma meta de reprovação. Há uma quantidade específica de reprovação. Se reprovar mais vai cair a média. **E isso me deixa angustiada, pois, para colaborar com essas metas**, as vezes passamos um aluno que não deveríamos. Pois, ele vai sofrer lá na frente. Mas sempre falam, ah, esse aluno não pode reprovar novamente, ele já reprovou o ano passado. E aí, vamos passando e eu fico me perguntando, quando ele chegar na escola estadual, **o que os professores vão pensar de mim?** Docente 4*

A pergunta do professor é: quem te deu aula? Onde você estudou. Eles não estão preocupados em saber por que o aluno não aprendeu. Não perguntam se o aluno tinha dificuldade. Acaba que vai virando uma bola de neve. Era uma coisa pequena, que passa para o outro ano sem saber e vai ser necessário. Principalmente matemática, que um conteúdo é pré-requisito para próxima série. Docente 4

Alguns colegas de trabalho reconhecem meu trabalho **outros não, muitos vem como invenção de moda**, tem isso demais. Existem professores que tem aquela conduta mais tradicional, mais convencional e quando percebem que estamos fazendo algo diferente falam que estamos inventando moda e que estamos arrumar coisas para eles fazerem. **Então temos colegas, os que mais reclamam são a maioria. Mas na realidade eu nunca me preocupei com que os outros pensam.** Eu penso que o meu dia a dia é do meu aluno e a sala de aula. Então quando os professores falam isso não me incomoda. **Pelo contrário eu sempre incentivo as pessoas e falo da importância de aprender coisas novas.** Falo por mim estava a 10 anos na educação e não sabia nada e acho que estudar abre a visão e quando temos a mente aberta, as falas das pessoas não incomodam. Passamos a filtrar eu não me incomodo. Sinceramente falando, hoje em dia estamos tão acostumados que fazemos tudo sozinho que isso não incomoda mais. Não temos a parceria de muitos colegas, a maioria quer fazer o básico. A educação é uma área muito difícil não é para qualquer um. Acho que quem realmente fica na educação é porque tem aptidão para isso. Docente 3

Vivemos em sua sociedade que não está preparada para o erro, ou para as limitações que nos são impostas. Quando a docente 4 menciona que o professor a criticava muito, percebemos ali um conflito de gerações e do trabalho real para quem já estava na educação. É natural buscarmos aprovação e aceitação dos nossos pares, especialmente em um ambiente profissional, o mais jovem na maioria das vezes está motivado a aprender com o mais velho, porém o mais velho não é o que a docente deixa implícito em sua fala. Diante disso em seus próximos relatos percebemos a apreensão e o medo da docente frente a críticas por outros profissionais uma vez que, ela questiona até mesmo a sua atuação docente.

No mesmo sentido a Docente 3 é criticada por retornar aos bancos de uma universidade e percebem como invenção de moda a sua motivação e vontade de crescer profissionalmente.

4.3.19 Visão do professor sobre o aluno e a performatividade

Na maioria das vezes o professor é rotulado como um paizão ou uma mãezona para seus alunos, uma vez que eles almejam tudo de melhor para seus alunos. É de se questionar que o educando tem direito de escolha para crescer e de desenvolver da mesma forma que o professor em sua profissão.

De quem são realmente as metas estabelecidas? Do docente, da escola, da instituição ou de todos. A única resposta que temos é que meta é algo pessoal e subjetivo não cabe a ninguém a julgar o esforço. a limitação e o alcance do outro. O aluno tem o direito ou não de querer fazer uma graduação ou um curso técnico. O professor pode ou não querer ingressar em um mestrado ou doutorado. O que não se pode é uma meta de uma avaliação que não é do professor julgar o desempenho da turma e a rotular.

*No período da pandemia, os alunos não participavam (suspiro). E o contexto que estou inserida, que é na escola do campo, as vezes internet não funcionava, as vezes o aluno até queria participar da aula, mas não conseguia, não tinha internet. **Para conseguir ajudar esse aluno, fotocopiávamos atividades e tivemos que levar os materiais na casa dos alunos.** A pandemia nos mostrou várias coisas, algumas que já sabíamos, **que muitos alunos não tinham acesso a rede, a precariedade da zona rural**, mas por um lado ela trouxe a realidade dos meus alunos mais de perto. Docente 4*

*Quando eu fui à casa dos meus alunos, **quando eu entrei na van e fiz o trajeto que meu aluno faz todos os dias, eu falei meu Deus.** Um motorista me falou que tinha aluno meu que acordava 4:00 da manhã para chegar na escola as 07:30, e aquela van balançava, aí que eu percebi o **quanto é difícil para um aluno de zona rural, querer estudar.** Todos os professores da escola são da zona urbana, eu fiquei me perguntando, será que só eu não conhecia essa realidade? Será que os professores têm noção de como é lá na fazenda que eles estão? Como é a casa desses alunos? Eu fiz várias reflexões. Docente 4*

O esforço do professor frente as situações enfrentadas não são reconhecidas, e ele reconhece o esforço do aluno? Docente 4 relata o sofrimento da vida do campo. O aluno acorda mais cedo que os outros e chega mais tarde em casa, ele ainda vai em uma estrada que não tem asfalto e sofre para conseguir acompanhar as aulas, ele está cansado. Ele se esforça para uma vida melhor, para sair daquela situação de precariedade, mesmo que para muitos ele esteja fazendo o mínimo, ele faz o seu melhor. E preciso olhar para o aluno com

mais empatia e compreender suas limitações e suas lutas internas. Para ser reconhecido é preciso olhar com empatia para o outro.

5. Considerações Finais

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano

O presente trabalho não traz verdades absolutas, uma vez que ele é resultado de histórias vivenciadas por professores em sua jornada docente, desde sua formação inicial até os dias atuais, bem como influenciada pelas histórias dos autores desta pesquisa.

Buscamos registrar os relatos que representam a individualidade de cada colaborador e, também, a coletividade da profissão docente, que, de certo modo, possam oportunizar a dialética para futuras pesquisas e novas concepções sobre a saúde e o adoecimento de professores.

Ouvir as histórias dos docentes e dar voz a eles nos conduziu a analisar atentamente sua jornada laboral e todos os aspectos que a constituem. A partir desses relatos, surgiram inúmeros questionamentos e, dentre eles, destacamos o problema da nossa pesquisa: ***Qual é o perfil de saúde e adoecimento de professores de Ciências e Matemática da Rede Municipal de Educação de Uberaba?***

Para responder a essa pergunta, foi importante compreender a complexibilidade e a dimensão que a palavra trabalho abrange. Viggiano e Borges (2023) destacam que essa palavra

[...] é altamente polissêmica, assumindo vários sentidos e significados, ocorrendo em diferentes contextos, podendo ser, por exemplo, compreendida como grandeza física relacionada a força e deslocamento; como serviço ou ocupação; feitiço; transtorno; pesquisa; tarefa, dentre outros significados. (Viggiano; Borges, 2023, p.120)

Nesta investigação, olhar a dimensão do trabalho oportunizou compreender as diferentes relações, sentimentos e significados que ele gera na vida das pessoas. Quando nos direcionamos ao trabalho docente, percebemos que educação não está imune aos processos voltados para uma sociedade neoliberal, a negatividade, a performatividade e ao desempenho. As escolas

geram ambientes competitivos, de exclusão e de individualismo, mas também de coletividade e de solidariedade entre aqueles que se relacionam.

Nesse sentido, analisar a dimensão do trabalho docente é perceber que ele também pode provocar o surgimento de doenças e de saúde. O adoecimento não é dissociado da saúde, ambos se correlacionam. Não há como falar de adoecimento sem dialogarmos sobre suas causas e como evitá-lo. Saúde e adoecimento são subjetivos, para algumas pessoas o que pode promover mal-estar em outra pode ser sinônimo de motivação, luta e resistência.

O adoecimento também se faz presente no cotidiano das pessoas, nos ambientes escolares, nas cidades, e em Uberaba não seria diferente. Compreendemos que o adoecimento dos trabalhadores estabelece desafios cada vez mais complexos para a administração pública, e nas condições de trabalho de todos que atuam nas escolas. De maneira implícita, ele prejudica a qualidade de ensino.

Nosso propósito é ultrapassar, como qualquer pesquisa acadêmica, o senso comum e notícias vinculadas pela mídia sobre questões ligadas a processos de saúde e de adoecimento de professores.

Entrevistamos cinco professores colaboradores com realidades distintas, buscando refletir sobre sua atuação docente e como as mudanças no cenário educacional tem interferido em suas vidas. Eles nos contaram suas histórias, que se misturam com as nossas, expressando muito do que sentimos, vivenciamos e procuramos compreender.

Queremos conhecer e dar voz ao professor que atua na Rede Municipal de Ensino, para que ele possa narrar suas vitórias, seus momentos de alegria, de aprendizado, de tristeza, adoecimento e estresse.

Compreendemos que a educação brasileira é mutante, uma vez que ela passa por diversas adaptações e situações, tais como: o aluno de ontem não é o aluno de hoje; o modelo educacional que estava dando certo, não é o modelo de hoje; o papel do professor não é mesmo.

Em decorrência de tantas mudanças e quebras de paradigmas, o professor passa a ser visto como uma máquina que não passa por manutenção há tempos. Ele aprende, busca por conhecimento e se re(inventa)

constantemente. Nesse contexto, as políticas educacionais voltadas para as práticas pedagógicas vão além da dimensão do trabalho do professor, pois seu papel não é só o de ensinar, cada dia ele passa intensas mudanças.

Ressaltamos que as entrevistas e a leitura do referencial teórico remeteram uma reflexão direcionada para situações que envolvem a rotina do professor, a fatores que remetem a aprendizado, conhecimento, alegrias, medos, desvalorização e frustração. Foi possível notar na fala dos docentes entrevistados que eles sentem falta de laços humanizadores e acolhedores, sentem falta de reconhecimento e valorização profissional, querem ser vistos como humanos e não como máquinas, eles buscam por valorização e querem o acolhimento que tanto oportunizam para seus alunos.

Esta pesquisa aponta para as seguintes vertentes que são plausíveis de considerações:

1. O trabalho relaciona-se com saúde, oportuniza a sensação de se sentir vivo e ser útil em algum aspecto. Quando o trabalhador está desempregado, ele adocece.

2. Os professores se sentem isolados ou individualizados, existindo uma extrema limitação em se aceitar mudanças e aceitar professores com vontade de mudar o cenário educacional. A maioria relata uma limitação em trabalhar na coletividade, seja por críticas direcionadas, pelo individualismo ou ainda pela rejeição do novo.

a. Professores que apresentam idade próxima à da aposentadoria, rejeitam a inovação ou novas metodologias propostas por professores mais jovens

b. Existe uma limitação no que se refere ao uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas.

c. A pandemia proporcionou um trabalho mais individualista, pois o professor ficou em casa e se acostumou a trabalhar sozinho. Percebemos uma limitação. Após o período pandêmico, os professores começaram a trabalhar de forma coletiva.

3. Existe um sentimento de insegurança frente a coletividade. Os professores se sentem constrangidos em trazer novas propostas, pois existe

algo cultural que impede propostas de mudanças. E isso vai contaminando a geração mais nova de professores.

a. Professores mais jovens se sentem inseguros em oportunizar novas metodologias ou projetos. Existe um ambiente contaminado pela negatividade, quando professor chega à instituição, a frase, constantemente, escutada é: “isso não vai dar certo, não funciona”. O real da atividade fica enraizado em alguns docentes. Acreditam que, na época, em que eles tentaram inovar não deu certo, agora seria inviável novamente.

b. O medo do erro também faz com que o professor se sente limitado para trazer novas propostas.

4. O professor apesar de não ser nativo da sociedade do desempenho, migrou-se para ela, transformando-se em pessoas frustradas com metas inalcançável, criadas por eles mesmos.

a. As metas de desempenho são primeiramente de cunho pessoal. Elas exigem do docente cada vez um maior desempenho, migrando para os alunos. Os professores querem os melhores alunos e desempenho, sem saber o que o aluno espera. O professor idealiza ainda um futuro que não é dele, gerando medo e ansiedade em alunos.

b. A equipe gestora, de modo geral, apresenta um caráter regulador, cobrando dos professores metas cada vez mais inalcançáveis. Um pacto de metas que só tem como objetivo o crescimento, chega à totalidade de 100%. Isso é inviável e inatingível para quaisquer pessoas, entendendo que estamos lidando com seres humanos, que não são perfeitos. E como atingir a totalidade?

5. Existe, nas escolas, a cultura da performatividade. Mesmo de forma implícita, ela gera medo, angústias no professor, uma vez que os resultados, quando não alcançados, são expostos. Às vezes, não diretamente pela escola, mas pela gestão. O que se menciona em reuniões refere-se às disparidades entre resultados da cidade, da escola, do professor.

6. Há ainda a precarização do trabalho docente, as salas de aula estão lotadas, alunos com laudos sem um profissional de apoio, não há recursos tecnológicos, não material para promover aulas diversificadas.

a. Na pandemia, agravou-se ainda mais a discrepância de realidades; o professor não tem equipamento tecnológico para trabalhar em casa (teve que adquirir), e o aluno não tem recursos para acompanhar as aulas.

b. A pós-pandemia só enfatizou ainda mais a precarização do trabalho docente. Os professores não receberam máscaras e tiveram que comprar todo equipamento de proteção individual.

7. O professor não é reconhecido e nem valorizado pelo seu trabalho; não tem reconhecimento financeiro e nem reconhecimento das pessoas da comunidade escolar. Seu trabalho não é divulgado. Ele é sempre calado ou questionado por algo que não é da dimensão de seu trabalho.

8. As formações continuadas de modo geral não condizem com as demandas do professor, uma vez que os temas trabalhados não estão atrelados à realidade vivenciada no contexto escolar. Ele se sente sem voz e sem autonomia nos processos formativos.

a. A formação em serviço (ofertada pela escola) não condiz com a realidade vivenciada dentro da escola.

b. A formação sistêmica (ofertada pela SEMED) é escolhida por disponibilidade e fácil acesso e não pela necessidade do docente.

9. O professor não exerce somente a docência no ambiente escolar. Ele precisa saber lidar com competências socioemocionais.

10. Existe uma grande burocracia, considerando que o professor preenche constantemente relatórios que não serão usados e sem significado.

11. Exige-se que o professor utilize recursos tecnológicos, mas a escola não tem os mesmos para oferecer.

12. O professor de matemática se sente mais pressionado devido a metas estabelecidas em seu componente curricular. Ele precisa participar de olimpíadas e seus alunos precisam apresentar resultado satisfatório nas avaliações internas e externas.

13. A escola também é lugar de saúde. Os professores se sentem envolvidos e realizados em ministrar suas aulas; sentem-se motivados

com as realizações de seus alunos. Apesar da desvalorização financeira, o docente sente-se motivado com as ações e os gestos dos alunos.

14. Existe ainda uma cultura do projeto que não é eficiente na unidade de ensino. Quem conhece a real da atividade educacional é o docente, que sabe será viável ou não.

Diante de tantas vertentes e demandas, o professor busca motivação em seus alunos, reconhecimento de quem está em sala de aula. Entendemos que ele almeja reconhecimento financeiro, mas, além disso, quer reconhecimento pelo trabalho que presta para toda comunidade.

Consideramos que esta dissertação nos leva a refletir sobre a necessidade de olharmos para o professor como ser humano que vive em uma sociedade performática, em que a saúde e o adoecimento docente estão em desarmonia. Por isso, precisamos desenvolver mais estudos sobre essa temática, a fim de contribuir para implementação de políticas que promovam melhorias na saúde dos trabalhadores da educação, em especial na dos professores, e mesmo de seus alunos.

Assim, esperamos que os resultados deste estudo possam provocar o redimensionamento e a valorização do professor, possibilitando aos pesquisadores do assunto em pauta condições de promover mudanças no olhar sobre a saúde e o adoecimento dados professores.

6. Referências

AEROSA, J. O mundo do trabalho em (re)análise: um olhar a partir da psicodinâmica do trabalho. **Laboreal [Online]**, vol.15, n.2, pp.1-24, 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/laboreal/15504>. Acesso em: 24 abr. 2023

ALBUQUERQUE, G. S. C.; LIRA, L. N. A.; SANTOS, I.; CHIOCHETTA, R. L.; PERNA, P.O.; SILVA, M. J. S. Exploração e Sofrimento Mental de Professores: um Estudo na Rede Estadual de Ensino do Paraná. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol.16, n.3, pp.1287-1300, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00145>. Acesso em: 28 set. 2022

ALVAREZ, M. A. G. **Stress**. São Paulo, SP: Robe Editorial. 2001

ALVES, A. C.; SILVA, C.S. Educação para imigrantes: uma experiência na formação de professores na rede municipal de ensino de São Paulo. **Psicologia Escolar**, vol. 24, pp.1-9, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MRJCDFcLGqrviV9N6GHdGhn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 29 jun. 2022

ANDRADE, D.P.O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Dossiê: Tecnologia e Mercado Culturais**, vol.34, n.1, pp.211-239, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022

ANDRADE, M. J. S. Saúde, Professor/a! do Perfil do Adoecimento Docente às Repercussões na Prática Pedagógica. **Educação e Emancipação**, vol.6, n. 1, pp.200-201, 2012. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5368>. Acesso em: 28 set. 2022.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8ª. Ed, Campinas, SP: Cortez. 2003

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013

ANANT. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MEDICINA DO TRABALHO. Disponível em: <http://www.saudeetrabalho.com.br>. Acesso em: 06 out. 2022.

BAIÃO, L.P.M; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Formação Docente**, vol.5, n. 1, pp.6-21, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/344/338>. Acesso em: 28 set. 2022

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.15, n. 2, pp.03-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 23 abr. 2023

BALL, S.J. Stephen Ball e a educação. **Educação em Revista (Online)**, vol.2, n.40, pp.11-28, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n40/n40a02.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: Rumo a uma Sociedade Performativa. **Educação & Realidade**, vol.35, n. 2, pp.37–55, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 29 set. 2022

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, vol.35, n. 126, pp.539–564, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>. Acesso em: 22 abr. 2023

BARROS, C. C.; SOUZA, A.; DUTRA, F. D'E.; GUSMÃO, R.; CARDOSO, B. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, vol.2, n. 2, pp.1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231>. Acesso em: 30 jun. 2022

BARROS, M. E.; LOUZADA, A. P. Dor-Desprazer – Trabalho Docente: Como Desfazer essa Tríade. **Psicologia USP**, vol.18, n. 4, pp.13-34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/KKvpjfZPnkzqSrFnRskzyZj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual Prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7ª. Ed Petrópolis, RJ, Vozes. 2008.

BORGES, K. P. **Trabalho, precarização e adoecimento docente**. 1ª ed Curitiba, PR: Appris Editora. 2020.

BORGES, K. P. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. **Revista Inter Ação**, vol.35, n. 1, pp.81-99, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/13143/8538>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, pp.153-165, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000200008>. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação e Desporto/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério: guia para sua operacionalização. - São Paulo: FPFL/CEPAM, 1997

BRASIL. **Lei Complementar n.101**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União, 5 maio 2000.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> - Acesso 27 de jun. de 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021.

Câmara dos Deputados. PL 4731/2012. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 07 set. 2022.

CAMPOS, E. V.; CARVALHO, A. M. A.; SOUZA, A. S. Adoecimento Docente de Uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior: uma Análise dos Atestados Médicos de Saúde. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, vol.7, n. 7, pp.1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1669>. Acesso em: 28 set. 2022

CARLOTTO, M. A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. **Psicologia em Estudo**, vol.7, n. 1, pp.21-29, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNqgqLHS3ppm/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 24 abr. 2023

DEJOURS, C. Por um Novo Conceito de Saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, vol.54, n. 14, pp.7-11, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5751578/mod_resource/content/0/Por%20um%20novo%20conceito%20de%20saude%20DEJOURS.pdf. Acesso em:

24 abr. 2023

DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho**. 5ª. ed São Paulo, SP: Cortez – Oboré. 1987

DEJOURS, C. Pour une clinique de la médiation entre psychanalyse et politique: la psychodynamique du travail. **Revue Trans**, n. 3, pp.131-156, 1993. Disponível em: https://bsf.spp.asso.fr/index.php?lvl=notice_display&id=40566. Acesso em:

25 abr. 2023

DEJOURS, C. ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: Contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. 1ª.ed. São Paulo, SP: Atlas. 1994

DEJOURS, C. **O fator humano**. Rio de Janeiro, RJ, Editora da FGV. 1999

DEJOURS, C. **Novas formas de servidão e de suicídio**. In A. M. Mendes (Org.). 1ª.ed. Curitiba, PR: Juruá Editora. 2008

DEJOURS, C. Avaliação do trabalho submetida à prova real: Críticas aos fundamentos da avaliação. In: DEJOURS, C.; SZNELWAR, L. I; MASCIA F.L.

(Orgs.) **Avaliação do trabalho submetido à prova do Real**: Críticas aos fundamentos da avaliação. 2008

DEJOURS, C.; SZNELWAR, L.; e MASCIA, F. Trabalho, Tecnologia e Organização: Avaliação do Trabalho Submetida à Prova do Real - Crítica aos Fundamentos da Avaliação. 1ª. ed. São Paulo, SP: Blucher. 2008

DEJOURS, C. A **Banalização da injustiça social**. 7ª. ed Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas. 2011

DEJOURS, C. Work and SelfDevelopment. **Critical Horizons**, vol.15, n. 2, pp.115-130, 2014. Disponível em: <http://doi.org/10.1179/1440991714Z.00000000027>. Acesso em: 24 abr. 2023

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho: casos clínicos**. Porto Alegre, RS - São Paulo, SP: Dublinense. 2017

DIAS, B.; SILVA, P. Síndrome de Burnout em Docentes: Revisão Integrativa Sobre as Causas. **Biblioteca Virtual em Saúde**, vol.14, n. 1, pp.95-100, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1120510>. Acesso em: 28 jun. 2022

DIAS, S. A realização de estudos voltados para o cotidiano da escola, via trabalho do professor. 18ª Reunião Anual da SPRP, **Anais da...**, pp.243-247.1988

DOMINGUES, P.J. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudo Afro-Asiático**, vol.24, n. 3, pp.563-600, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/R3R8p7fSCzXwvDvJLjNkpQC>. Acesso em: 24 abr. 2023.

EUGÊNIO, B; SOUZAS, R; DIAS DI LAURO, A. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. **Laplage em Revista**, vol.3, n.2, pp.179-194, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756522016/552756522016.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FIEL, B.; BORDINI, S. Doenças Laborais em Professores. . **Cau - Caderno Acadêmico Unin**, vol.1, n. 16, pp.1-65, 2021. Disponível em:

<https://revista.unina.edu.br/index.php/cau/article/view/42>. Acesso em: 25 abr. 2023

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUEZ, A. L. **Stress e trabalho**: uma abordagem psicossomática. 4^a.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5^a. Ed. São Paulo, SP: Cortez. 1991

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros**. São Paulo, SP: UNESP.2000

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 79^a. ed São Paulo, SP: Paz e Terra. 2009

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, pp.189-199, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022

GRAMÁTICA, do professor. Etimologia do Professor. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-professor/>. Acesso em 07 ago. 2023.

GERHARDT, T. E. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2009

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5^a.ed. São Paulo, SP: Atlas. 1999

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a.ed. São Paulo, SP: Atlas. 2008

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n.3, pp.20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Aceso em: 29 jun. 2022

GOMES, M. A. O.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I.; BRASILEIRO, T. S. A. As Mutações no Mundo do Trabalho na era da Mundialização do Capital e a

Precarização do Trabalho Docente. **Revista HISTEDBR On-line**, vol.12, n. 47, pp.267-283, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640051>.

Acesso em: 30 jun. 2022

GOUVEA, N., VANELLI, L, A. Concepções de Saúde na Pauta Sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol.16, n. 2, pp.519-533, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/qNpNfFDhBpSqFS7tVjiGgLj/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 28 set. 2022.

HAN, B.C. **Sociedade da transparência** -Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço** -Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes. 2015.

HARVEY. D. **Condição Pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. O Neoliberalismo: história e implicações. 8ª. ed São Paulo, SP: Loyola. 1999.

HELOANI , R.; LANCMAN, S. Psicodinâmica do Trabalho: o Método Clínico de Intervenção e Investigação. **Revista Produção**, vol.14, n. 3, pp.077-086, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/M58nPpDtHKLhT7pGqZwmGZG>.

Acesso em: 31 jun. 2022.

HOFFMANN, C.; ZANINI, R. R.; MOURA, G. L.; MACHADO, B. P. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. **Educação e Pesquisa**, vol.45, pp.1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QBCfyrGH8bZbLYj9fFqr3zH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 28 set. 2022.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002

LAZARUS, R. S. Psychological stress in the workplace. In R. Crandall & P.L. Perrewé (Orgs.), **Occupational stress: A handbook**. 2ª. ed Milton Park, Oxfordshire: Taylor & Francis Inc; 1995

LEITE, C. R.; LÖHR, S. S. Convivência Escolar: Estratégias para a Resolução de Conflitos entre Professores e Alunos. **Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão**, vol.1, pp.2587-2598, 2017. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1385-8.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

LIPP, M. E. N. **Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp**. 1ªed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2000

LIPP M. E. N; NOVAES, L. E. **Conhecer & enfrentar o estresse**. São Paulo, SP: Contexto. 2003

LIRA, A.; JHENEFFER, N. e MEDEIROS, F. Adoecimento e Colapso do Professor: Impactos da Violência na Escola. **Educere - La Revista Venezolana de Educación**, vol.19, n. 64, pp.765-775, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643544009>. Acesso em: 28 set. 2022

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

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 2ª. Ed. São Paulo, SP: Nova Cultural. 1985

MENDES, A.M. A clínica psicodinâmica do trabalho. In: V Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do [...]** Rio de Janeiro, 2012, p.103.

MERLO, A. R. C; BOTTEGA, C. G. Prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**, vol.13, n.2, pp.259-275, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v13n2/v13n2a08.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira; Tradução: Sérgio Lessa. 1ª. ed. São Paulo, SP: Boitempo. 2011

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 18ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001

MINAYO, M. C. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. (Org.). **O desafio da pesquisa social**. 26ª. ed Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 2009

MOURA, J.; RIBEIRO, J.; CASTRO, A.; NUNES, C. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, vol.19, n. 40, pp.1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242/1421>. Acesso em: 28 jun. 2022

MOURA, J.; RIBEIRO, J.; CASTRO, A.; NUNES, C. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, vol.19, n. 40, pp.1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242/1421>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI, J. JR; GALLO, P.R.; NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **National Library of Medicine**, vol. 48, n. 2, pp.193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023

NOGUEIRA, M A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família & escola**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br>. Acesso em: 24 jun. 2023.

OLIVEIRA, A.; PEREIRA, M.; LIMA, Luana. Trabalho, produtivíssimo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.21, n. 3, pp.609-619, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>. Acesso em: 24 abr. 2023

OLIVEIRA, D.A. Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Sociedade e Educação**, vol.25, n.89, pp.1127-1144, 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 27 set. 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5ª. ed Petrópolis, RJ: Vozes. 2013

OMS. **Organização Mundial de Saúde**. Genebra: OMS, 2022.

PACHÁ, P.; MOREIRA, L. V. de C. Entrevista Narrativa Como Técnica de Pesquisa. **Synesis**, vol.14, n.1, pp.157-168, 2022. Disponível em:

<https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2127>. Acesso em: 22 abr.

2023.

PRADO, D. **O que é família**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981

PASSOS, C. M. B. Trabalho docente: características e especificidades.

Laboratório de Matemática, pp.1-5, 2002. Disponível em:

[https://docplayer.com.br/10416262-Trabalho-docente-caracteristicas-e-](https://docplayer.com.br/10416262-Trabalho-docente-caracteristicas-e-especificidades-carmensita-matos-braga-passos-1.html)

[especificidades-carmensita-matos-braga-passos-1.html](https://docplayer.com.br/10416262-Trabalho-docente-caracteristicas-e-especificidades-carmensita-matos-braga-passos-1.html). Acesso em: 28 jun.

2022.

RAVAGNOLI, N.C.S.R. A entrevista narrativa com o instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, vol. 39. n. 3,

pp.01-14, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.23925/2318-](https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2)

[7115.2018v39i3a2](https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2). Acesso em: 23 maio 2023

RODRIGUES, A. M. S; SOUZA, K. R. Trabalho e saúde de docentes de Universidade Pública: O ponto de Vista Sindical. **Trabalho, Educação e Saúde**,

vol.16. n.1, pp.221-241, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/JhFbJXDgVcdwYhshvMjyQ3J/?format=pdf&lang=pt>

. Acesso em: 28 set. 2022

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina**. Construção e Reconstrução do Conhecimento. 1ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados.

1995.

SANTOS, M. N.dos; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol.18, n. 3, pp.837-846, 0. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/dcPmmbfSNbBbCwR4dRP85YC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SILVA, E. F.; VIEIRA, A. M. D. P. Adoecimento Docente nas Escolas Públicas do Estado do Paraná. **Inovação e Humanidades**, vol.8, n. 59, pp.181-192, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2273>. Acesso em: 27 set. 2022

SILVA, L. M. S. da; PEREIRA, F. D.; NOVELLO, T. P.; SILVEIRA, D. da S. Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, vol.4, 2018. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/752>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SOUZA, K. R; SANTOS, G. B; RODRIGUES, A. M. S; FELIX, E. G; GOMES, L.; ROCHA, G.L. CONCEIÇÃO, R.C.M; ROCHA, R. F. S; PEIXOTO, R. B. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol.19, pp.,01-14 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvWL8b6YSrx6rT5PyFw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

TAPIA, J.C. Gestão Escolar: Construção de Estratégias para Minimizar o Adoecimento Ocupacional de Professores. **Universidade Federal do Pampa**. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2021.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, pp.209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^aed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014

VIANNA, C.P.O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, vol.17, n. 18, pp.81-103, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

VIGGIANO E; BORGES J. Adoecimento profissional docente: reflexões sobre performatividade, Sociedade do Desempenho, negatividade e neoliberalismo. **Educação em Ciências e Matemática: Pesquisas, relatos e reflexões do PPGE/CM/UFTM**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. 2023

ZORKOT, L. Estresse Ocupacional e a Atividade Docente. **Conexão Ciência (online)**, vol.6, n.2, pp.1-15, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uniformg.edu.br:21011/ojs/index.php/conexaociencia/article/view/90>. Acesso em: 28 jun. 2022

7. Apêndice

Apêndice A: Instrumentos de pesquisa de criação de dados junto a professores da escola pública

DADOS PESSOAIS (COLETADOS POR QUESTIONÁRIO AO INÍCIO DA ENTREVISTA)

Saúde, adoecimento, identidade profissional docente - Professores da Rede Municipal de Educação de Uberaba/MG

ESCLARECIMENTO

Convidamos você a participar da pesquisa: Saúde, adoecimento, identidade profissional docente. Sua participação é importante, pois os dados oriundos da pesquisa permitirão que seja compreendido o perfil de saúde e adoecimento de professores da Rede Municipal de Educação de Uberaba.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a um questionário com duração estimada de 8 minutos e a uma entrevista com duração estimada de cerca de 90 minutos.

Não há nenhum risco para você ao participar desta pesquisa. Para evitar sua identificação será atribuído um código para cada participante, o qual será utilizado durante o desenvolvimento e divulgação do estudo.

Espera-se que de sua participação na pesquisa sejam criados dados para se compreender qual é o perfil de saúde e adoecimento de professores da Rede Municipal de Educação de Uberaba.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, bastando você dizer ao pesquisador descrito como responsável neste formulário. Reiteramos que você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos responsáveis da pesquisa, sendo garantido o seu

Anexos

sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS

Nome: Esdras Viggiano de Souza

E-mail: esdras.viggiano@uftm.edu.br

Telefone: (34)3331-3131

Endereço: Av. Randolpho Borges Júnior, 1400, Unidade III, Sala 311

Univerdecidade. CEP: 38.064-200. Uberaba / MG

Nome: Juliana dos Santos Borges

E-mail: d202110065@uftm.edu.br

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Este documento será encaminhado por e-mail.

Eu li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo “Saúde, adoecimento, identidade profissional docente”, e receberei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por e-mail.

Li e estou ciente e consinto em participar da pesquisa.

Uberaba, ____ de _____ de 2022.

Assinatura: _____

Dados pessoais

1. Nome completo/Nome social * _____

2. Qual o seu sexo? * *Marcar apenas uma.*

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

Outro: _____

3. Qual sua identidade de gênero? * *Marque todas que se aplicam.*

Cisgênero - Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer.

Transexual/transgênero - Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer.

Não binário - Não de nem sua identidade dentro do sistema binário homem mulher.

Prefiro não me classificar

Prefiro não responder

Outro: _____

4. Considerando as opções (segundo classificação do IBGE) abaixo, como você classificaria * sua cor ou raça? - *Marcar apenas uma*

Branco

Preto

Pardo

Indígena

Prefiro não me classificar

Prefiro não responder

Anexos

5. Idade (somente números) * _____

6. Estado civil **Marcar apenas uma*

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- União estável (registrada formalmente ou não)
- Divorciado(a)
- Viúvo

7. Você tem filhos? **Marcar apenas uma.*

- Sim
- Não

8. Apresenta alguma deficiência? **Marque todas que se aplicam.*

- Não
- Baixa visão ou visão subnormal
- Cegueira
- Surdez
- Física
- Intelectual
- Outro: _____

9. Renda familiar * Salário-mínimo é R\$1212,00. A renda familiar é a renda de todos os membros da família que vivem juntos. *Marcar apenas uma.*

- Menos de 1 salário-mínimo
- De 1 a 2 salários-mínimos
- De 3 a 4 salários-mínimos
- De 5 a 6 salários-mínimos
- De 7 a 8 salários-mínimos
- De 8 a 9 salários-mínimos
- Mais que 9 salários-mínimos

Prefiro não informar

Formação Acadêmica

10. Você cursou a maior parte do ENSINO MÉDIO em: * *Marcar apenas uma.*

Pública Federal

Pública Estadual

Pública Municipal

Privada

Supletivo

11. A instituição em que realizou sua graduação é: * *Pode marcar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.*

Pública Estadual

Pública Federal

Pública Municipal

Privada

12. Você cursou no Ensino Superior (pode ser assinalada mais de uma opção)*
Marque todas que se aplicam.

Bacharelado em Pedagogia

Licenciatura em artes

Licenciatura em ciências biológicas ou biologia

Licenciatura em computação

Licenciatura em educação do campo - Matemática

Licenciatura em educação do campo - Ciências da Natureza

Licenciatura em educação física

Licenciatura em Filosofia

Licenciatura em física

Licenciatura em geografia

Licenciatura em história

Licenciatura em língua portuguesa| espanhol

Anexos

- Licenciatura em língua portuguesa| inglês
- Licenciatura em matemática
- Licenciatura em química
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em sociologia
- Tecnólogo
- Outro: _____

13. Cursou pós-graduação? * *Marque todas que se aplicam.*

- Especialização concluída
- Especialização em andamento
- Mestrado Acadêmico - concluído
- Mestrado Acadêmico - em realização
- Mestrado Profissional - concluído
- Mestrado Profissional - em andamento
- Doutorado - concluído
- Doutorado - em andamento
- Não tem pós-graduação

Local de trabalho

14. Atua em quantas unidades de ensino? * *Marcar apenas uma oval.*

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

15. Tipo(s) de instituição que atua? * *Marque todas que se aplicam.*

- Estadual
- Federal

- Municipal
- Privada

16. Na rede Municipal trabalha em qual escola? (pode ser assinalada mais de uma opção) * *Marque todas que se aplicam.*

- E. M. ADOLFO BEZERRA DE MENEZES
- E. M. ARTHUR DE MELLO TEIXEIRA
- E. M. BOA VISTA
- M. CELINA SOARES DE PAIVA
- E. M. FREDERICO PEIRÓ
- E. M. GASTÃO MESQUITA FILHO
- E. M. FREI EUGÊNIO
- E. M. NORMA SUELI BORGES
- E. M. JOÃOZINHO E MARIA
- E. M. JOSÉ MARCUS CHERÉM
- E. M. JOUBERT DE CARVALHO
- E. M. MARIA CAROLINA MENDES
- E. M. MADRE MARIA GEORGINA
- E. M. MARIA LOURENCINA PALMÉRIO
- E. M. MONTEIRO LOBATO
- E. M. PADRE EDDIE BERNARDES
- E. M. PEQUENO PRÍNCIPE
- E. M. PROF. ANÍSIO TEIXEIRA
- E. M. PROF. JOSÉ GERALDO GUIMARÃES
- E. M. PROF. JOSÉ MACCIOTTI
- E. M. PROF. PAULO RODRIGUES
- E. M. PROF.^a OLGA DE OLIVEIRA
- E. M. PROF.^a ESTHER LIMÍRIO BRIGAGÃO
- E. M. PROF.^a GENI CHAVES
- E. M. PROF.^a NIZA MARQUEZ GUARITÁ
- E. M. PROF.^a STELLA CHAVES

Anexos

- E. M. REIS JÚNIOR
- E. M. SANTA MARIA
- E. M. SÃO JUDAS TADEU
- E. M. SEBASTIÃO ANTÔNIO LEAL
- E. M. SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO
- E. M. TONDONHO DE MORAIS
- E. M. UBERABA
- E. M. VICENTE ALVES TRINDADE
- Outro: _____

17. A(s) escola(s) fica(m) localizada(s) no perímetro * *Marque todas que se aplicam.*

- Urbano
- Rural

18. Qual(s) regime(s) de trabalho da rede municipal * *Marque todas que se aplicam.*

- Efetivo
- Designado/Substituto/Temporário
- Comissionado

19. Área de atuação na rede municipal * *Marque todas que se aplicam.*

- Arte
- Auxiliar Administrativo
- Biblioteca
- Cedido (Secretaria de Educação)
- Ciências
- Coordenação Pedagógica
- Direção
- Educação Física
- Geografia

- História
- Informática
- Inspeção
- Matemática
- Língua Portuguesa
- Língua Inglesa
- Língua Espanhola
- Vice Direção
- Secretário(a)

20. Atuação **Marque todas que se aplicam.*

- EI - Pré-1
- EF1 - 1º
- EF1 - 2º
- EF1 - 3º
- EF1 - 4º
- EF1 - 5º
- EF2 - 6º
- EF2 - 7º
- EF2 - 8º
- EF2 - 9º
- EJA - EF1 - 1º
- EJA - 1ºseg-1ºp
- EJA - 1ºseg-2ºp
- EJA - 1ºseg-3ºp
- EJA - 2ºseg-1ºp
- EJA - 2ºseg-2ºp
- EJA - 2ºseg-3ºp
- EJA - 2ºseg-4ºp

Anexos

21. Em qual(is) turno(s) trabalha? * *Marque todas que se aplicam.*

- matutino
- vespertino
- noturno

22. Caso trabalhe em escola estadual, federal ou privada, qual o nome da instituição? _____

23. Em que ano começou a lecionar? * _____

24. Carga horária semanal em aulas * *Marcar apenas uma.*

- 01 a 18 aulas
- 19 a 36 aulas
- 37 a 54 aulas
- mais que 60 aulas

25. Está em readaptação? *

A readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica.

Marcar apenas uma.

- Sim
- Não

26. Se sim, qual? _____