

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPsi
CURSO DE MESTRADO

THALITA ORTIZ NEVES DAGHER

**TRABALHO DOCENTE E EXPRESSÕES DO SOFRIMENTO PSÍQUICO: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

CAMPO GRANDE/MS
2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPsi
CURSO DE MESTRADO**

THALITA ORTIZ NEVES DAGHER

**TRABALHO DOCENTE E EXPRESSÕES DO SOFRIMENTO PSÍQUICO: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada para avaliação por banca examinadora, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

**CAMPO GRANDE/MS
2019**

THALITA ORTIZ NEVES DAGHER

TRABALHO DOCENTE E EXPRESSÕES DO SOFRIMENTO PSÍQUICO: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada para avaliação por banca examinadora, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt - (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (Membro Titular)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Zaira de Andrade Lopes - (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Alexandra Anache Ayache - (Membro Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

CAMPO GRANDE, _____ DE _____ DE 2019.

DEDICATÓRIA

A todos os professores e professoras que resistem às obstruções impostas ao trabalho docente e com criatividade buscam sentido à sua prática cotidianamente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, meu pai e amigo fiel, fonte de vida e esperança em todos os momentos. Tu és digno de toda honra e glória.

À minha orientadora, Professora Sonia, pessoa comprometida e grande incentivadora. Obrigada de coração pelas orientações, sugestões e encaminhamentos tornando este trabalho possível. Sua generosidade em dividir tanto conhecimento me motiva e me inspira.

Às professoras Zaira e Marilda pelo acolhimento da pesquisa e por contribuírem com sugestões para deixar este trabalho o melhor possível. Agradeço imensamente o olhar cuidadoso que tiveram.

Ao meu querido esposo, Jamil, por suportar tantos momentos de ausência, por ser companheiro e grande incentivador deste trabalho. Minha gratidão a você, amor, que suportou tantos momentos de crise nos meus diferentes papéis de esposa, mãe, filha, psicóloga, professora e pesquisadora. Eterna gratidão.

Ao meu filho, Alef, por ser minha fonte de inspiração em toda e qualquer situação. Te amo infinito, meu cheirinho.

Aos meus pais, Arnaldo e Ana Lúcia, pelo auxílio com meu pequeno nas inúmeras ausências. Obrigada por deixar meu coração leve nos momentos em que precisava de tempo para estudar. Obrigada e obrigada.

À querida parceira nessa jornada de estudos, Letícia Brito. Agradeço pelos tantos momentos compartilhados, pelos desabafos, risadas e trocas preciosas em relação à temática deste trabalho. Sua amizade é preciosa.

Aos colegas do GEPPE, pela amizade, trocas e companheirismo nesses quase três anos. Vocês deixaram a caminhada mais leve e prazerosa.

Aos professores do Mestrado em Psicologia da UFMS, que ministraram várias disciplinas ao longo desses dois anos: Professora Dra. Zaira de Andrade Lopes, Professora Dra. Renata Belenzani, Professor Dr. Antônio do Nascimento Osório, Professora Dra. Alexandra Ayache Anache e Professora Dra. Branca Maria de Meneses, despertando sempre o interesse pelo conhecimento. Obrigada de coração.

Aos professores que generosamente participaram desta pesquisa. Eles expuseram suas vidas para tornar este trabalho possível. Gratidão é a palavra.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela oportunidade de estudar em um lugar que tanto me orgulha. Afinal, entre minhas duas graduações e mestrado, somam-se 11 anos entre idas e vindas por esses corredores.

RESUMO

O sofrimento psíquico docente é uma realidade preocupante e vem sendo veiculado com frequência pelas mídias, além de ser objeto de estudo de muitas pesquisas científicas nos últimos anos. Frente a essa crescente problemática, cujas consequências são verificadas pelo alto número de afastamentos médicos e readaptações de função, nos propomos a investigá-la a partir do seguinte questionamento: quais as expressões do sofrimento psíquico e sua relação com o trabalho para professores que atuam na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande – MS? Desta forma, o objetivo desta pesquisa, em consonância com a respectiva problemática, foi analisar a relação sujeito-trabalho-sociedade e os processos de sofrimento psíquico vivenciados pelo professor a partir dos aportes teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, segundo estudos de Vygotsky, Leontiev, Zeigarnik e autores contemporâneos brasileiros. Como metodologia, realizamos um levantamento quantitativo de afastamentos médicos e readaptações de função de professores dessa Rede entre os anos de 2014 a 2018 por meio de dados disponibilizados pelo Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande – MS e Secretaria Municipal de Educação – SEMED, além de entrevistas e três oficinas temáticas com seis docentes atuantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. Os resultados evidenciaram que os transtornos psíquicos têm sido responsáveis por cerca de 40% dos afastamentos médicos. Os principais transtornos psíquicos especificados nos atestados médicos nos últimos anos foram respectivamente: Transtorno misto ansioso e depressivo (CID F 41.2), Episódio depressivo moderado (CID F 32.1) e Episódios depressivos (CID F 32). Verificou-se, por meio das falas docentes, que o sofrimento psíquico emerge da falta de condições objetivas no trabalho, das pressões vivenciadas nesse, do excesso de funções e sobrecarga laboral, da falta de afetos positivos nas relações entre os atores escolares e ainda da violência presente na escola, tornando o trabalho descolado de motivos geradores de sentido para a prática pedagógica. Todo esse conjunto de situações expressa-se nos seguintes sentimentos e emoções vivenciados pelo professor: frustração por não atingir os resultados esperados, esgotamento físico e psíquico, sentimentos de solidão, desamparo, incapacidade e insuficiência. Aliado a isto, encontram-se as altas exigências da profissão, assim como a alta expectativa e a cobrança por resultados, características da sociedade capitalista, entretanto, sem as devidas condições para o efetivo exercício de sua função. Observa-se a ausência de políticas públicas voltadas à saúde mental docente, levando este profissional a desenvolver cada vez mais a habilidade de lidar e lutar de maneira solitária, exigindo-lhe medidas individuais de enfrentamento frente aos constantes desafios da profissão.

Palavras-Chave: Sofrimento Psíquico; Trabalho Docente; Psicologia Histórico-Cultural; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Much research has shown the teacher's high rate of psychological distress in recent years. Faced with this growing problem, we propose to research from the following question: what are the expressions of psychological distress and its relationship with work for teachers working in the Municipal School Network in Campo Grande - MS? Thus, the objective of this research, in line with a problem, a relationship considered work-society. and the processes of psychic suffering experienced by the teacher was analyzed from the main theoretical and methodological themes of Historical-Cultural Psychology, according to studies by Vygotsky, Leontiev, Zeigarnik and contemporary Brazilian authors. As a methodology, we conducted a quantitative survey of medical leaves and readings of teachers of this network between 2014 and 2018 through data provided by the Municipal Institute of Welfare of Campo Grande - MS and Municipal Secretariat of Education - SEMED; We conducted interviews and three thematic workshops with six teachers working in the last and final years of elementary school of the Municipal School Network of Campo Grande - MS. The results showed that psychic disorders were employed by about 40% of medical leave. The main psychological disorders used by certified doctors in recent years were respectively: Mixed Anxiety and Depression Disorder (ICD F 41.2), Moderate Depression Episode (ICD F 32.1), and Depressive Episodes (ICD F 32). It is verified through false documents that, or psychological distress, emerge from the lack of objective working conditions, excess of functions and work overload, lack of positive affect in the relations between school actors and the lack of respect and violence present in the school that creates or works with meaning-generating motives for pedagogical practice. This whole set of situations demonstrated in the following cases is affected by the teacher: frustration at not achieving the expected results in student learning, physical and emotional exhaustion, feelings of loneliness, helplessness, disability and insufficiency. Allied to this, is displayed as high amounts of profession and expectation of results, characteristics of capitalist society, increasingly the skills to cope and fight in a solitary way, demanding individual coping measures facing the challenges of the profession.

Keywords: Teaching Psychic Suffering; Teaching work; Historical-Cultural Psychology; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O grito – Autor: Edward Munch	22
Figura 2 – Charles Chaplin interpretando Carlitos, o vagabundo, em Tempos Modernos	42
Figura 3 – O Lavrador de Café – Autor: Candido Portinari	78
Figura 4 – Mapa das regiões de Campo Grande.....	82
Figura 5 – Desafio “Homens no cavalo”	110
Figura 6 – Resolução Desafio “Homens no cavalo”	111
Figura 7 – Docência e desafios da profissão	116
Figura 8 – Professores estressados em: aula faroeste	123
Figura 9 – Professor cansado.....	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de teses e dissertações por ano de publicação	46
Gráfico 2 - Distribuição do nível de ensino pesquisado em teses e dissertações	47
Gráfico 3 - Base teórica adotada em teses e dissertações da BDTD	54
Gráfico 4 - Quantitativo de docentes que foram afastados do trabalho para tratamento médico em período igual ou superior a 07 dias: todos os CIDs e por CID F	93
Gráfico 5 - Transtornos psicológicos de maior incidência no ano de 2015	96
Gráfico 6 - Transtornos psicológicos de maior incidência no ano de 2016	96
Gráfico 7 - Transtornos psicológicos de maior incidência no ano de 2017	97
Gráfico 8 – Transtornos psicológicos de maior incidência no ano de 2018.....	97
Gráfico 9 – Expressões do sofrimento psíquico docente.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da frequência dos temas das pesquisas	48
Tabela 2 - Dados sobre os tipos de adoecimento docentes em teses e dissertações da BDTD	52
Tabela 3 - Quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados no GT-20 da ANPEd	56
Tabela 4 - Quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados no banco de dados da UFMS	58
Tabela 5 - Quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados no banco de dados da UCDB	60
Tabela 6 - Quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados no banco de dados da UFGD	61
Tabela 7 - Etapa de ensino, Faixa etária prevista e duração.....	83
Tabela 8 - Quantitativo de docentes efetivos e contratados na REME de Campo Grande/MS tomando por base o mês de março nos respectivos anos	85
Tabela 9 - Dados dos participantes da pesquisa	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de transtornos mentais e comportamentais mais recorrentes entre os professores de acordo com a CID-10	98
Quadro 2 – Palavras docentes acerca dos desafios da profissão	112

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CID - Classificação Internacional de Doenças

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

GEPPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação

GT – Grupo de Trabalho

IMPCG – Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande

MEC – Ministério da Educação

PME – Plano Municipal de Educação

REME – Rede Municipal de Ensino

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
1. O SOFRIMENTO PSÍQUICO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	23
1.1 O sofrimento psíquico humano e a psicopatologia ao longo da história	23
1.2 O sofrimento psíquico a partir da Psicologia Histórico-Cultural	30
2. TRABALHO DOCENTE: A VINCULAÇÃO DO SOFRIMENTO PELO TRABALHO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL	43
2.1 A docência e o processo de sofrimento psíquico: o que dizem as produções científicas?	43
2.1.1 Busca e análise de produções na BDTD.....	45
2.1.2 Busca e análise de produções no Grupo de Trabalho (GT – 20) Psicologia da Educação em eventos da ANPEd.....	55
2.1.3 Busca e análise de produções no banco da UFMS, UCDB, UEMS e UFGD	57
2.1.4 Analisando nossos achados	62
2.2 Trabalho e Educação: algumas pontuações.....	65
2.2.1 Transformações históricas na organização do trabalho e da educação	65
2.2.2 Trabalho docente na sociedade neoliberal: impactos na subjetividade do professor	71
3. EXPRESSÕES DO SOFRIMENTO PSÍQUICO DOCENTE: O QUE A PESQUISA NOS REVELA?	79
3.1 Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa.....	80
3.2 Caracterização do contexto: a Educação na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS	82
3.3 A pesquisa realizada com docentes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS	86
3.3.1 O local da pesquisa	86
3.3.2 Instrumentos utilizados	87
3.3.3 Contato inicial e caracterização dos sujeitos	88
3.4.1 Do IMPCG - O sofrimento dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS expresso por meio dos afastamentos médicos e readaptações	92
3.4.2 Das entrevistas	100
3.4.2.1 Escolha e trajetória profissional	101
3.4.2.2 Dimensões positivas e negativas da profissão	103
3.4.3 Das oficinas temáticas.....	108

SUMÁRIO CD

APÊNDICES	04
Apêndice 1 – Produções selecionadas no Banco de dados BDTD	05
Apêndice 2 – Produções selecionadas no Banco de dados UFMS	38
Apêndice 3 – Produções selecionadas no Banco de dados UCDB	42
Apêndice 4 – Produções selecionadas no Banco de dados UFGD	46
Apêndice 5 – Produções selecionadas no Banco de dados do GT-20 (Anped)	48
Apêndice 6 – Transcrição das entrevistas	50
Apêndice 7 – Transcrição das oficinas temáticas	73
Apêndice 8 – Quadros eixo de análise das entrevistas.....	119

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema “sofrimento psíquico docente” surgiu a partir de minha experiência em sala de aula, que teve início no ano de 2006, como auxiliar de professora em uma escola particular. Nesse período, cursava o 2º ano do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Em 2009, logo após o término do Curso, tomei posse, por meio de concurso público, como docente para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, onde permaneço até hoje.

Nessa trajetória, pensar e questionar algumas questões vivenciadas na escola tem sido um exercício diário. Posso citar como exemplo as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a metodologia adequada de ensino, a indisciplina e a violência presentes na escola, as pressões sofridas pelos docentes por resultados satisfatórios, a falta de apoio por parte da coordenação e direção da escola, presa muitas vezes a aspectos burocráticos sem conseguir dar a devida atenção às reais necessidades de docentes e discentes, o individualismo e a competição entre os profissionais, entre tantas outras questões. Inquietações como essas me faziam refletir: E a saúde mental do docente? Que lugar ela tem em meio a isso tudo? Percebo que há muito que se discutir e analisar para avançar.

Observar a quantidade de colegas professores em licença médica ou readaptados¹ de sua função por motivo de transtornos psicológicos como a depressão e a ansiedade, por exemplo, com verdadeiro pavor da sala de aula, estafados, estressados, desmotivados, etc., situação que vivenciam muitos docentes diariamente, foi suscitando em mim muitos outros questionamentos.

Os desafios e experiências ao longo dessa profissão, aliados aos conhecimentos adquiridos na graduação de Psicologia, que iniciei no ano de 2012 e concluí no ano de 2017, ampliaram meu olhar em relação aos desafios na Educação. Além disso, pude adquirir saberes que me deram subsídios para enxergar alunos e professores para além de concepções biologizantes, que naturalizam os transtornos psicológicos, ou seja, concepções que deixam de lado o movimento histórico e cultural que vive a sociedade e buscam explicar os fenômenos com base exclusivamente em causas biológicas ou intrapsíquicas.

¹ Readaptação é o afastamento, provisório ou definitivo, do profissional da educação de suas funções, para exercer outras atribuições mais compatíveis com sua capacidade física e mental, mediante parecer da Junta Médica Especial do Município, designada por ato do Poder Executivo, segundo a Lei Complementar 19/1998, que dispõe sobre o plano de carreira do magistério.

Ao final do curso de Psicologia, ao participar de uma disciplina ministrada pela Professora Dra. Sonia Urt, conheci e passei a frequentar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE) na UFMS. Nesse período, me interessei por continuar os estudos por meio do Curso de Mestrado e, juntas, pensar possibilidades de compreensão e análise do sofrimento psíquico docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS por meio da pesquisa científica.

Nessa direção, o presente trabalho é um estudo que busca compreender e analisar os possíveis processos de sofrimento psíquico que muitos docentes têm vivenciado na atualidade. Partilhei da realidade que muitas professoras (aqui me refiro exclusivamente ao sexo feminino), grande parte da categoria, enfrentam, na busca por uma formação continuada em meio a tantas atribuições vida afora.

“Ser mulher trabalhadora implica em carregar problemas relativos ao trabalho que necessariamente não são os mesmos enfrentados pelo trabalhador do sexo masculino.” (BORSOI, 1995, p. 122). Logo, este trabalho constitui-se também um desafio pessoal, pois trabalhar como docente, zelar da casa, da família e ao mesmo tempo cursar o mestrado foi extremamente desafiador.

INTRODUÇÃO

A questão do sofrimento psíquico docente é uma realidade preocupante e tem sido veiculada com frequência pelas mídias sociais. Uma notícia divulgada na data de 14 de agosto de 2018 por um jornal de grande circulação no estado de Mato Grosso do Sul, Correio do Estado, trouxe a seguinte manchete: “Doenças psicológicas ‘encostaram’ 956 servidores. Professores e profissionais de educação são a maioria dos casos”. A notícia aponta que 956 servidores municipais de Campo Grande – MS foram readaptados de seus cargos, ou seja, removidos de suas funções e recolocados em outras compatíveis com a capacidade física e mental atual, sendo que, desse total, 832 são docentes e outros funcionários da educação. (CORREIO DO ESTADO, 2018).

Outra notícia publicada em 27 de fevereiro de 2019 pelo jornal Campo Grande News trouxe a seguinte chamada: “Com 7,3 mil professores fora das salas de aula, prefeitura vai revisar licenças”. A notícia traz a seguinte informação:

Com cerca de 60 mil atestados que justificaram faltas de 7,3 mil professores fora das salas de aula – mesmo que por pouco tempo –, a Prefeitura de Campo Grande vai revisar esses afastamentos, de quem já voltou e dos profissionais ainda afastados. Este foi um dos temas abordados durante audiência pública na Câmara, onde a administração municipal prestou contas do 3º quadrimestre de 2018. [...] O secretário de Finanças e Planejamento explicou que com os gastos para cobrir as faltas dos 60 mil atestados médicos apresentados à Semed (Secretaria Municipal de Educação) no ano passado, seria possível contratar 7,3 mil professores com carga de 20 horas por semana. (CAMPO GRANDE NEWS, 2019).

Mais uma notícia publicada no dia 01 de maio de 2019 pelo jornal Campo Grande News trouxe a seguinte notícia: “Doentes, quase 500 professores da Reme pediram para deixar sala de aula”. O texto traz dados de professores municipais e afirma que 492 professores, dos 4550 concursados, estão em readaptação, e que, somente no ano de 2019, 85 buscaram a readaptação. A notícia ainda informa que não há levantamento estatístico de qual enfermidade mais afeta os professores.

Ainda outra notícia foi publicada em 15 de outubro de 2019 com a seguinte manchete: “Professores afastados são o suficiente para 31 escolas: Desde o começo do ano até setembro, 1.914 profissionais ficaram de licença.” (CORREIO DO ESTADO, 2019). Essa notícia expõe que doenças físicas, como problemas de coluna e tendinite, e psicológicas, entre elas, depressão e síndrome do pânico, estão deixando os professores da Rede Municipal de Educação (Reme) cada vez mais fora das salas de aula. Ainda enfatiza que, mês a mês, os

profissionais da educação entram com pedidos de afastamento e os números não param de subir.

É preocupante o número de professores readaptados e o alto número de atestados médicos, e traz preocupação maior ainda que muito pouco ou nada seja feito no que se refere à prevenção quanto à saúde mental desse profissional. Pensar estratégias de enfrentamento desse fenômeno é urgente e necessário; compreende-se que a pesquisa científica, se realizada com o devido rigor e ética, podem evidenciar um conhecimento mais aprofundado de questões presentes nessa realidade, o que pode fornecer à sociedade e a este público, especificamente, reflexões e possíveis encaminhamentos para determinadas problemáticas.

Em relação ao expressivo número de professores que apresentam sofrimento psíquico e necessitam ausentar-se do trabalho para o devido tratamento, é de fundamental importância que a academia, por meio da pesquisa científica, busque compreender e analisar tal fenômeno e, a partir disso, elencar possíveis caminhos de enfrentamento.

A escola, como espaço de transmissão do conhecimento científico e local de produção e trocas desses saberes, está sujeita a transformações e mudanças na medida em que é partícipe da sociedade e nela se movimenta. De mesma forma, a constituição do sujeito professor e o modo como se relaciona com o trabalho está diretamente ligado a fatores intrínsecos e extrínsecos do ambiente escolar.

Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, cuja perspectiva teórica e metodológica tem como foco a relação do homem² com a sociedade, demarcadas cultural e historicamente, e que são determinantes na constituição do sujeito professor e caracterizam o indivíduo em seu modo de estar e ser no convívio social, é que nos propomos³ a analisar esse fenômeno.

Frente à **problemática** crescente do sofrimento do professor, propomos-nos a investigar na tentativa de compreensões a partir do seguinte questionamento: quais as expressões do sofrimento psíquico e sua relação com o trabalho para professores que atuam na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande – MS?

Dessa forma, o **objetivo** desta pesquisa, em consonância com a problemática, é investigar e analisar, a partir da relação sujeito-trabalho-sociedade, as possíveis expressões do sofrimento psíquico em docentes que atuam na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande–MS.

² A palavra homem refere-se aqui à humanidade em geral, contemplando sua dimensão de gênero, abrangendo pessoas do sexo masculino e feminino.

³ A partir de agora utilizarei os verbos em 1ª pessoa do plural para representar a produção conjunta entre orientanda e orientadora.

Para alcançar tal tarefa, desdobramos em outros **objetivos específicos**, que foram: verificar o quantitativo de docentes que obtiveram afastamentos médicos por motivo de transtornos psicológicos e/ou psiquiátricos nos últimos 05 (cinco) anos junto ao Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande – MS; identificar, por meio de entrevistas e oficinas temáticas, questões que abarcam a problemática mencionada; averiguar prováveis desdobramentos desse processo na vida pessoal e profissional dos docentes.

Para tanto, ouvir os professores seria essencial, mas quais? Os readaptados de suas funções? Os que estão em licença médica? Os que estão atuantes em sala de aula? Enfim, nas discussões de orientação, optamos por ouvir docentes atuantes em sala de aula, pois poderiam nos dar pistas em relação às expressões de tal sofrimento antes mesmo de culminar nas readaptações de função. Dessa forma, a fala desses profissionais em relação ao fenômeno em questão poderia nos auxiliar na tentativa de compreensão para, então, pensarmos também em elementos e contribuições para uma luta coletiva dos atores escolares, que leve em consideração a saúde mental do professor e a valorização da carreira docente.

Para nos aproximarmos do objetivo proposto e buscarmos respostas frente ao problema supramencionado, percorremos alguns caminhos necessários à concretização da presente pesquisa, dos quais destacamos: levantamento do estado do conhecimento em produções científicas, cujo objetivo foi conhecer como o fenômeno tem sido retratado atualmente em trabalhos nacionais e locais; busca de dados junto ao Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande – MS (IMPCG) e Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS no que se refere ao quantitativo de afastamentos médicos e readaptações de docentes por motivos de transtornos psicológicos evidenciados pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10), especificamente letra F.⁴; entrevistas e oficinas temáticas com professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS de uma escola periférica situada na região do Anhanduizinho.

A escolha dessa região deu-se pelo fato de ser ela a que possui a maior população de crianças na faixa etária entre 0 a 09 anos, com a menor renda salarial e o maior número de matrículas da Rede Municipal de Ensino em Campo Grande – MS, segundo dados do Plano Municipal de Educação, publicado em 24 de junho de 2015 no Diário Oficial de Campo Grande – MS (CAMPO GRANDE, 2015). Essa área apresenta 25 escolas municipais e

⁴ A Classificação Internacional de Doenças (CID) é um documento publicado pela Organização Mundial de Saúde e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. A CID atual, em sua décima edição, fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código da CID 10. A letra F corresponde a transtornos mentais e comportamentais.

consideramos que representa características e aproximações da maior parte da realidade brasileira no que se refere às escolas públicas.

Compreendemos que a análise de qualquer fenômeno pressupõe esclarecer sobre a partir de qual ótica ele é observado. Dessa forma, nosso trabalho tem como base teórica e metodológica a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky e colaboradores no início do século XIX. Para esse teórico, era primordial colocar o sujeito como objeto principal da Psicologia, mas não de maneira isolada e longe de seu contexto histórico e social, pois se entendia que é nessa relação semioticamente mediada que esse é constituído. (VYGOTSKY, 1996).

Partindo dessa visão teórica, compreende-se que o ser humano, no contato com a realidade, pode transformá-la e, ao mesmo tempo, ser transformado por ela, num processo que é dialético. Dessa forma, a visão de sujeito da qual nos embasamos neste trabalho é um sujeito predominantemente social, que é constituído *nas e pelas* relações que estabelece no contexto cultural em que vive.

Elhammoumi (2016, p. 27) explicita que:

O paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky assumiu a posição de que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança, e estão, portanto, em constante transformação. Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores.

Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 02) esclarecem que pensar na formação do indivíduo com base no materialismo histórico e dialético pressupõe “analisar a relação entre o seu desenvolvimento e o movimento histórico da sociedade, superando dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social, ou seja, entre a natureza dada e a natureza adquirida histórico-culturalmente”.

Compreendemos que é necessário levar em consideração o contexto histórico-cultural em que se produz o sofrimento e, para isso, é necessário estabelecer uma relação entre o trabalho, o contexto social, a formação da personalidade e o sentido da atividade para o professor.

Na intenção de estabelecermos essas relações, compreendemos que a Psicologia Histórico-Cultural nos fornece subsídios sólidos acerca do homem na sua relação com a sociedade e com outros homens, cujos processos de saúde e doença não devem ser compreendidos exclusivamente por fatores biológicas ou mesmo psicológicos, mas a partir dessa relação.

Nesse sentido, enfatizamos que “não há uma essência humana universal e imutável, há uma essência construída historicamente, [...] o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e econômica” (PALANGANA, 1994, p. 102).

Isso quer dizer que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o modo como o homem atua sobre a natureza, como produz sua própria vida material, é determinante na constituição de seu psiquismo e de sua personalidade. A partir dessas compreensões é que nos propomos a selecionar, organizar e discutir os achados de nossa pesquisa, estruturando-a em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “**O sofrimento psíquico e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**”, buscou-se resgatar o conceito de sofrimento psíquico ao longo da história da Psicopatologia, para, a partir disso, elencar alguns apontamentos acerca do entendimento desse conceito à luz dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

A intenção do segundo capítulo, “**Trabalho docente: a vinculação do sofrimento pelo trabalho no contexto da sociedade atual**”, foi apresentar os achados no que diz respeito ao levantamento da produção científica atual. Buscamos por teses e dissertações nacionais e locais por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e bancos de dados de Universidades de Mato Grosso do Sul, além de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT – 20) Psicologia da Educação em eventos nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O objetivo desse levantamento foi conhecer o que e como os pesquisadores têm abordado a temática. A partir dessa investigação, buscamos discorrer sobre o sofrimento psíquico do trabalhador professor, que, situado numa sociedade capitalista de cunho ideológico neoliberal, está sujeito à alienação e estranhamento de seu próprio meio de subsistência, o trabalho. Além disso, buscou-se evidenciar que a organização atual do trabalho docente aponta limites para a realização de uma atividade laboral que desenvolva a humanização do professor.

No terceiro capítulo, denominado “**Expressões do sofrimento psíquico docente: o que a pesquisa nos revela?**”, procurou-se analisar os dados produzidos pelo Instituto Municipal de Educação de Campo Grande – MS (IMPCG) e as falas dos professores que cederam entrevistas e participaram de três oficinas temáticas.

Por fim, nas **considerações finais**, sintetizamos algumas possíveis pistas referentes aos principais achados na busca de tecer considerações e apontar elementos que contribuem à reflexão do sofrimento psíquico docente na atualidade.

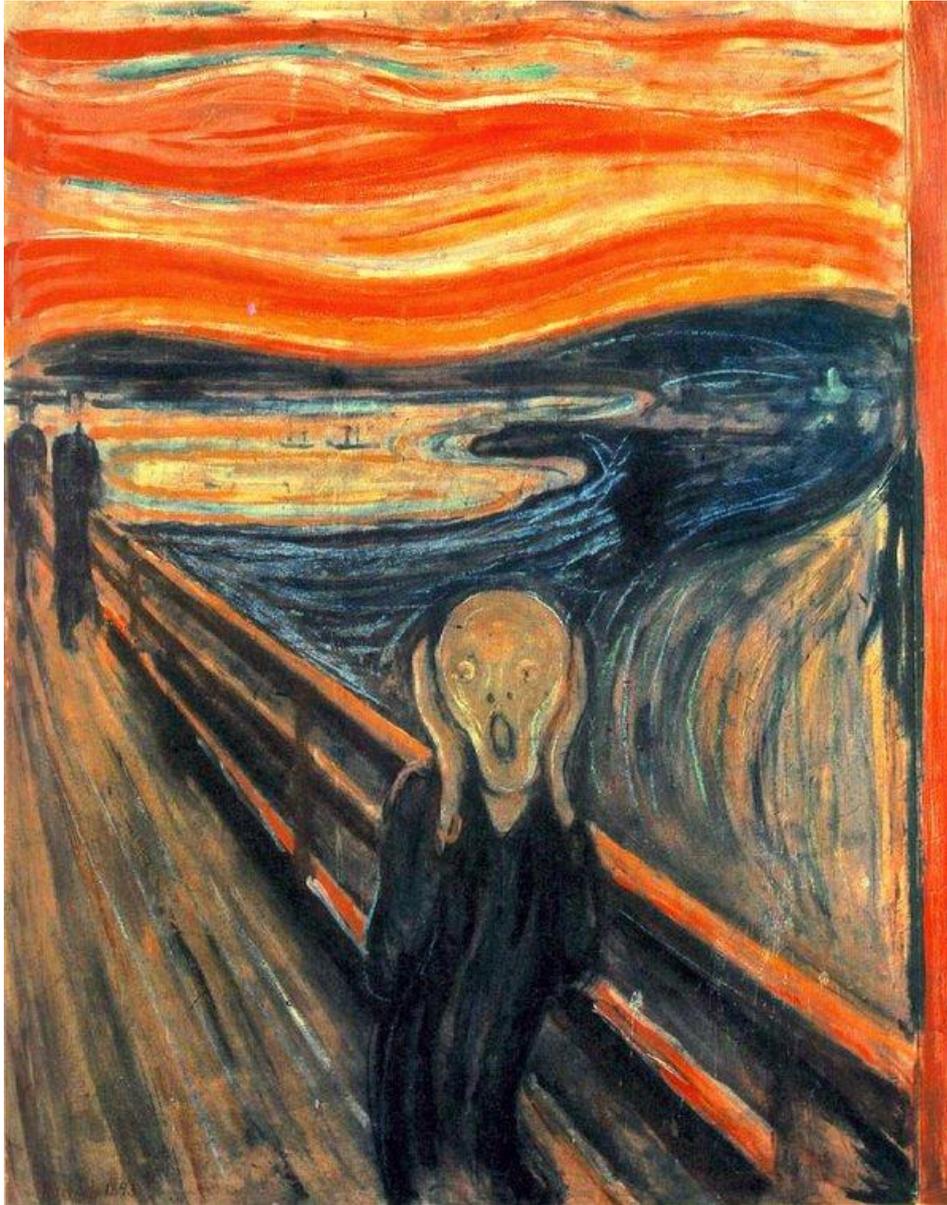


Figura 1 – O grito – Autor: Edward Munch – Ano: 1893 – Técnica: Óleo e pastel sobre cartão – Dimensões: 91 x 73,5 cm⁵.

Parece que eu estou sentindo assim, um mal-estar, parece que está querendo bater aquela palavra ‘Depressão’, eu estou um pouco sonolenta [...].
(Oficina Temática - Professora Clarinda)

Está todo mundo vendo que a gente está doente, mas a gente não pode assumir a doença.
(Oficina Temática - Professora Sirley)

⁵ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-39793994>. Acesso em 03 de março de 2019. (Imagem de domínio público).

1. O SOFRIMENTO PSÍQUICO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O norueguês Edward Munch foi um dos precursores do movimento expressionista que surgiu na Alemanha no início do século XIX. Esse movimento preconizou a visão interior do artista como uma expressão, em oposição à mera observação da realidade, a impressão.

A imagem traz uma sensibilização frente ao desamparo do personagem, tão evidente na sociedade atual, em que tantas expressões de sofrimento emergem. Vygotsky, que na proposição de uma nova Psicologia no início do século XIX, procurou romper com a mera descrição dos fatos ou fenômenos, da “impressão”, sair da aparência e buscar na essência, nas contradições e entrelinhas desses seus movimentos, origens e causas.

Dessa forma, essa obra expressa esse “ir além da aparência”, além de uma “impressão” do real. Nossa intenção é buscar nas “entrelinhas”, nas “expressões” que evidenciam o movimento do sofrimento psíquico, que compreendemos não ser exclusivamente biológico e nem a-histórico.

Neste capítulo, discutiremos o conceito de sofrimento psíquico e seu percurso ao longo da história até chegarmos à seara propriamente da Psicologia como campo científico do saber. A seguir, abarcaremos o entendimento sobre sofrimento psíquico a partir dos estudos de autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Lev Semyonovich Vygotsky (1896, 1934), Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Bluma Wolfonna Zeigarnik (1901-1988), responsável por estudos no campo da Patopsicologia Experimental⁶, além de alguns autores contemporâneos.

1.1 O sofrimento psíquico humano e a psicopatologia ao longo da história

No que se refere ao sofrimento psíquico⁷ humano, nos embasaremos em alguns autores, entre eles, a tese de doutoramento de Almeida (2018), que explicitou sobre a formação social dos transtornos de humor, a saber, a depressão e a bipolaridade, de forma a elucidar tais transtornos por uma perspectiva que vai além das causas biológicas e intrínsecas

⁶ A Patopsicologia Experimental, elaborada pela psicóloga lituana Bluma V. Zeigarnik, é um campo de conhecimento ainda bastante desconhecido no Brasil. Essa disciplina psicológica, cuja base metodológica assenta-se no materialismo histórico e dialético, é intermediária entre a psicologia e a psiquiatria, tendo sido desenvolvida, particularmente, na União Soviética (SILVA e TULESKI, 2015, p. 207).

⁷ Compreendemos que todo adoecimento pressupõe de certa forma algum nível de sofrimento psíquico, logo, o termo sofrimento psíquico é utilizado neste trabalho quando nos referirmos também a algum tipo de adoecimento psíquico; porém, no caso de citações de autores que utilizem o termo “adoecimento psíquico”, essas serão mantidas.

aos sujeitos. Clarificamos que a compreensão de seu estudo não se restringe a tais transtornos, mas nos possibilita fazer uma leitura abrangente no que diz respeito às várias formas de sofrimento psíquico.

Segundo Almeida (2018), os termos “transtorno mental”, “doença mental” e “síndrome psiquiátrica” estão carregados de significados da psiquiatria, sendo que o campo da saúde mental e atenção psicossocial tem utilizado o termo “sofrimento psíquico” (ALMEIDA, 2018).

Concordamos com a autora quando comenta que “o sofrimento não se refere aos processos da vida cotidiana tornados patológicos, tal como o uso corrente do senso comum poderia denotar; mas aos processos vividos como obstruções à vida” (ALMEIDA, 2018, p. 57).

Baseada em Kinoshita et al, Almeida (2018) expõe que

O sofrimento, por sua vez, é compreendido como um estado em que esse esforço por unidade e coerência se encontra diante de obstáculos em que as mediações não são efetivas na preservação de unidade e que levam a pessoa a uma estagnação e à percepção ou sentimento da iminência de decomposição. Isso ocorre não somente como processo biológico ou orgânico, mas fundamentalmente como parte da experiência de vida que corresponde a um mal-estar, desconforto ou dor, a qual bloqueia a dinâmica de transformações nos sujeitos, enrijecendo a forma como esses se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o ambiente. (KINOSHITA et al, 2016, p. 52).

De acordo com esta pesquisadora, compreende-se que os modos de vida enrijecidos a partir do sofrimento bloqueiam transformações nos sujeitos frente aos desafios e obstáculos da vida, alterando as diversas formas de relacionamento dos indivíduos. Tal colocação nos remete à discussão do que seja o normal e o patológico.

Canguilhem, um filósofo e médico francês que se debruçou sobre a temática do normal e do patológico na metade do século XIX, explica que a fronteira entre ambos

é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente. Aquilo que é normal, apesar de ser normativo em determinadas condições, pode se tornar patológico em outra situação, se permanecer inalterado. O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe. (CANGUILHEM, 1943/2017, p. 126).

Esse autor menciona a importância de o indivíduo ser tomado como ponto de referência. Ainda que suas discussões apontem para o conceito de doença e saúde em normas biológicas, podemos trazer tal reflexão para o campo da Psicologia, no que se refere aos transtornos psicológicos.

Almeida (2018) especifica que esse teórico encara a doença em seus mecanismos funcionais e não apenas em seus sintomas, mas que afetam a totalidade do organismo vivo e, dessa forma, haveria a possibilidade de entender uma diferença qualitativa entre a saúde e a doença: “o conteúdo do estado patológico não pode ser reduzido – exceto pela diferença de formato – do conteúdo da saúde: a doença não é uma variação da dimensão da saúde; ela é uma nova dimensão de vida” (CANGUILHEM, 1943/2017, p. 129).

Essa “nova dimensão de vida”, caracterizada como “uma redução da margem de tolerância às infidelidades do meio”, assim definida por Canguilhem (2017, p. 140), nos aproxima do que pensamos a respeito do sofrimento psíquico, evidenciado em maior ou menor grau em cada sujeito frente aos percalços da vida.

Na tese de Almeida (2018), o termo “sofrimento psíquico” refere-se a processos que levam à estagnação, à impossibilidade do exercício da normatividade, não estando em qualquer processo que represente dor ou dificuldade para as pessoas.

Entretanto, como diferenciar um indivíduo que está em sofrimento psíquico, mas que não foi diagnosticado com nenhuma nomenclatura de Transtorno Mental, determinado pela Classificação Internacional de Doenças (CID) ou pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), por não ter buscado auxílio especializado da Medicina ou da própria Psicologia, mas que procura enfrentamentos e formas de lidar próprias, de indivíduos que, pelo contrário, buscam tais auxílios e são diagnosticados com algum tipo de transtorno?

Não cremos que somente pessoas que tenham algum diagnóstico desse tipo estejam em sofrimento psíquico, mas também aqueles que manifestam ou expressam um mal-estar, desconforto ou dor como um bloqueio das transformações frente aos desafios e obstáculos da vida, alterando as diversas formas de relacionamento dos indivíduos consigo, com o outro e com o ambiente, ainda que por um breve período de tempo.

Sobre a relação entre diagnóstico e necessidade de tratamento, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) aponta que

o diagnóstico de um transtorno mental não é equivalente à necessidade de tratamento. A necessidade de tratamento é uma decisão clínica complexa que leva em consideração a gravidade dos sintomas, a importância dos sintomas (p. ex., presença de ideação suicida), o sofrimento do paciente (dor mental) associado ao(s) sintoma(s), deficiência ou incapacidade relacionada aos sintomas do paciente, riscos e benefícios dos tratamentos disponíveis e outros fatores (p. ex., sintomas psiquiátricos complicadores de outras doenças). Os clínicos podem, dessa forma, encontrar indivíduos cujos sintomas não satisfazem todos os critérios para um transtorno mental, mas que demonstram necessidade evidente de tratamento ou cuidados. O fato de algumas pessoas não apresentarem todos os sintomas indicativos de um diagnóstico não deve ser usado para limitar seu acesso aos cuidados adequados. (APA, 2014, p. 20).

O DSM-5 enfatiza seu olhar na sintomatologia dos transtornos mentais como forma de classificar os transtornos para uma compreensão mais didática e norteadora das práticas profissionais; entretanto, acreditamos que não se pode perder de vista o sujeito que sofre, pois o próprio manual elucida que uma pessoa pode não preencher todos os critérios diagnósticos para um determinado transtorno, mas evidentemente necessita de tratamento e cuidados adequados.

No decorrer da vida, todos passam em maior ou menor grau por algum tipo de sofrimento psíquico e, nesses casos, há de se ter um cuidado em não “patologizar” qualquer tipo de sofrimento, mas levar em consideração o que menciona o próprio indivíduo de si mesmo, segundo aspectos de seus modos de vida anteriores e atual, sendo ele mesmo seu ponto de referência, como já expresso por Canguilhem (1943/2017, p. 126) quando diz que “o indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe”.

Em continuidade, Almeida expõe que

[...] a patologia, para Canguilhem (1943/1995, p. 106,) seria a redução da margem de tolerância às infidelidades do meio, uma diminuição na capacidade de ser normativo. Não seria, então, a ausência de norma, mas a restrição a uma norma, sem conseguir produzir novas normas na polaridade dinâmica da vida. Implica, portanto, em *pathos*, sendo que nem todo anormal é patológico, já que este exige um sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, um sentimento de vida contrariada. Sendo assim, a pessoa é doente não apenas em relação aos outros, mas principalmente em relação a si mesma, pela interrupção de seu curso vital (CANGUILHEM, 1943/1995, apud ALMEIDA, 2018, p. 59, grifos da autora).

Dessa forma, as condições de existência e de organização social em um determinado contexto histórico e cultural nas quais os sujeitos participam determinam sua relação com a saúde-doença mental. Almeida (2018, p. 64) evidencia que “as várias formas de manifestação do sofrimento psíquico não são exclusividade de um grupo de pessoas predispostas por características biológicas ou psíquicas, senão produzidas no movimento da vida e determinadas socialmente”.

Com base na teoria da determinação social da saúde/doença mental, a autora compreende “que a saúde-doença envolve os processos biológicos e psicológicos e neles se expressa, mas há uma subordinação destes processos ao social, que os condiciona a se expressar de determinadas formas” (ALMEIDA, 2018, p. 76); entretanto, atualmente predomina, na área médica, um entendimento contrário a esse.

Para compreender o sofrimento psíquico na atualidade, torna-se necessário evidenciar como esse fenômeno foi visto e tratado pelas diferentes áreas do conhecimento e pelo

imaginário social ao longo da história antes de adentrarmos ao campo especificamente da psicopatologia à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Dessa maneira, interessa-nos, neste momento, ainda que de forma breve, voltarmos um pouco na História da Psicopatologia para observarmos que, ao longo desta, o conceito de sofrimento psíquico ou do “comportamento anormal”, termo amplamente utilizado pela Psiquiatria e estendido à Psicologia até hoje, foi visto e explicado. Nesse sentido, tal como era visto pela Psiquiatria e pelo imaginário social, tal era sua forma de tratamento.

Reportar-nos-emos aos estudos de Barlow e Durand (2008) na exemplificação dessa trajetória. Os autores clarificam que a forma de se compreender um comportamento anormal advém de teorias e modelos de comportamento populares em determinada época, cuja finalidade era explicar a causa de determinado comportamento. Citam o modelo biológico e o psicológico, resultado do ponto de vista de se compreender corpo e mente como unidades distintas. Ainda discorrem sobre o modelo sobrenatural, cuja explicação do comportamento é baseada na ação de feiticeiras e demônios. Esses três modelos são antigos e permeiam as explicações até hoje.

A tradição sobrenatural considera o comportamento anormal como uma batalha entre o bem e o mal: “Durante o último quarto do século XIV, religiosos e autoridades laicas apoiaram as superstições populares, e a sociedade passou a acreditar na realidade e no poder dos demônios e das feiticeiras” (BARLOW e DURAND, 2008, p. 08). Logo, sendo visto dessa maneira, o tratamento não poderia ser outro, se não recorrer à mágica, exorcismo e bruxaria na intenção de resolver tais problemas. No período da Idade Média, caso o exorcismo falhasse, recorria-se ao confinamento, açoitamento e outras formas de tortura (KEMP, 1990 apud BARLOW e DURAND, 2008, p. 08).

Um médico suíço, Paracelso (1493 – 1541), rejeitou a possessão demoníaca como causa das mudanças comportamentais das pessoas. Antes, afirma que a lua e as estrelas é que influenciavam comportamentos, daí a origem da palavra “lunático”, termo derivado da expressão latina “lua” (KEMP, 1990 apud BARLOW e DURAND, 2008, p. 11).

Na tradição biológica, as origens e causas do comportamento tido como anormal se encontram na patologia cerebral ou traumas na cabeça e/ou que poderiam ser influenciados por fatores genéticos. Nomes como de Hipócrates (460-377 a.C.) e Galeno (129 – 198 d.C.) são estritamente importantes.

Hipócrates considerou o cérebro a sede da sabedoria, da consciência, da inteligência e da emoção. Por conseguinte, os transtornos envolvendo essas funções estariam localizados no cérebro. Hipócrates também reconheceu a importância das contribuições psicológicas e interpessoais para a psicopatologia, como, às vezes, o efeito negativo do estresse familiar, em determinadas ocasiões ele removeu pacientes de suas famílias. (BARLOW e DURAND, 2008, p. 12).

Galeno adotou e desenvolveu as ideias de Hipócrates que se estenderam até os dias atuais, como, por exemplo, a teoria humoral dos transtornos. Nessa teoria, o funcionamento cerebral estava relacionado a quatro fluidos corporais, ou “humores”: sangue, bílis negra, bílis amarela e a linfa (ou fleuma).

Os quatro humores foram relacionados ao conceito grego das quatro qualidades básicas: calor, *secura*, umidade e frio. Cada humor foi associado a uma dessas qualidades. Os termos derivados dos quatro humores ainda eram aplicados aos traços de personalidade. Por exemplo, o *sanguíneo* (vermelho, como sangue) descreve alguém que é muito corado em sua complexão presumivelmente em função do sangue abundante que flui através do corpo, e é alegre e otimista embora a insônia e o delírio fossem pensados como causados por excessivo sangue no cérebro. O *melancólico*, naturalmente, significa depressivo, (pensou-se que a depressão fosse causada pela bílis negra derramada no cérebro). Uma personalidade *fleumática* (originada do humor fleuma, linfa) indica apatia e morosidade, mas também pode significar calma em situações de estresse. Uma pessoa *colérica* (da bílis amarela ou cólera) é de temperamento quente. O excesso dos humores era tratado regulando o seu ambiente para diminuir ou aumentar o calor, a *secura*, a umidade e o frio, dependendo de qual humor estivesse em desequilíbrio. (MAHER e MAHER, 1985a apud BARLOW e DURAND, 2008, p. 12, grifos dos autores).

Ainda no pensamento de Barlow e Durand (2008), a tradição biológica foi enfraquecendo ao longo dos séculos, porém revigorou-se no século XIX, em virtude da descoberta da natureza e causa da sífilis, que, em seu estágio avançado, causava delírios e várias alterações no comportamento, e em razão da influência do psiquiatra norte-americano John P. Grey (1825 – 1886). O médico defendia que doenças psiquiátricas tinham sempre causas biológicas e deveriam ser tratadas como qualquer doença física. Os tratamentos envolviam descanso, dieta equilibrada, temperatura e ventilação adequada dos ambientes.

Uma consequência da tradição biológica seria o abandono do tratamento, visto que alguns desses comportamentos, tido como anormais, teriam sua causa em patologias cerebrais, portanto incuráveis, sendo a hospitalização o único recurso disponível para esses pacientes.

[...] por volta da virada do século, algumas enfermeiras documentaram o sucesso clínico no tratamento de pacientes mentais, mas foram impedidas de tratar de outros por receio das esperanças crescentes de cura por parte de familiares. Em lugar de tratamento, o interesse se concentrou no diagnóstico, nas questões legais em relação à responsabilidade dos pacientes para suas ações durante os períodos de insanidade e no estudo da própria patologia cerebral. (BARLOW e DURAND, 2008, p. 13).

Nesse período, destaca-se o médico Emil Kraepelin (1856 – 1926), considerado o fundador da psiquiatria moderna. Seu legado e contribuição abrangem a área de diagnóstico e classificação, sendo um dos pioneiros a diferenciar diversos transtornos psicológicos, seu curso, sintomas, período do desenvolvimento em que surgia e causas diversas (BARLOW e DURAND, 2008).

Já a tradição psicológica remonta a períodos longos e complexos. Segundo os autores, Platão (348/347 a.C.) pensava nas influências sociais e culturais como causa dos comportamentos mal adaptativos. Para esse filósofo, “o melhor tratamento era reeducar o indivíduo por meio da discussão racional de maneira que o poder da razão dominasse” (MAHER e MAHER, 1985^a, apud, BARLOW e DURAND, 2008, p. 15). Outros filósofos trouxeram em seus escritos a importância dos sonhos, da cognição e das fantasias na compreensão dos comportamentos dito anormais.

Nessa tradição, nos remeteríamos à própria História da Psicologia em seus primórdios, necessariamente, e em relação às próprias discussões no que se refere à dicotomia corpo e mente e às ênfases psicológicas que se seguiram a partir dessas. Devido à delimitação e objetivo deste trabalho, não enfatizaremos particularidades das escolas. Barlow e Durand (2008) evidenciaram duas abordagens de destaque no início do século XIX.

A primeira abordagem de destaque foi a **psicanálise**, baseada na teoria elaborada por Sigmund Freud (1856 – 1939) sobre a estrutura da mente e o papel dos processos inconscientes na determinação do comportamento. A segunda foi o **behaviorismo**, associado a John Watson, Ivan Pavlov e B. F. Skinner, que focaliza como a aprendizagem e a adaptação podem afetar o desenvolvimento das psicopatologias. (BARLOW; DURAND, 2008, p. 16, grifos dos autores).

Nesse mesmo período, Vygotsky expõe em seu texto “A Crise da Psicologia” uma explicação das psicologias vigentes no início do século XIX, faz uma análise e mostra a falta de unidade entre essas. Em suas pontuações, advogava por uma Psicologia que fosse capaz de pensar os processos psicológicos para além das dicotomias existentes entre o corpo e a mente, o objetivo e o subjetivo, o homem e a sociedade, a partir de uma Psicologia que tivesse como premissa os aportes epistemológicos do materialismo histórico-dialético proposto por Marx (1818 – 1883).

Consideramos que o método materialista histórico-dialético possibilita minimizar tais dicotomias, além de “compreender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade/realidade social, reconhecendo como elemento mediador dessa relação a inserção ativa do sujeito no mundo” (MARTINS, ABRANTES e FACCI, 2016, p. 02).

Para melhor compreensão de alguns dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, traremos, no próximo tópico, considerações a respeito dessa teoria.

1.2 O sofrimento psíquico a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Neste tópico, o objetivo é tecer considerações a respeito do sofrimento do professor a partir da Psicologia Histórico-Cultural tomando por base os estudos de L. S. Vygotsky (1896-1934), A. N. Leontiev (1904-1979) e Zeigarnik⁸ (1901-1988).

Em sua teoria, Vygotsky buscou primordialmente levar em consideração o movimento histórico e cultural da sociedade e de como esta determina a subjetividade e os modos de vida dos sujeitos. As explicações do comportamento humano, sua relação com a saúde/doença mental unicamente pelo viés de cunho biológico ou de fatores intrapsíquicos, naturalizantes e individualistas, foi uma das críticas de Vygotsky à Psicologia e Psiquiatria da época.

Como um contraponto a estas explicações, explicitou em seus estudos o movimento e a relação dialética sujeito-sociedade como parte fundamental para se pensar a constituição do psiquismo. A partir de seus trabalhos em sua breve vida, muitos infelizmente inacabados, conquistou seguidores que deram continuidade ao seu trabalho, destacando-se, entre eles, Bluma Zeigarnik.

Com a proibição dos estudos de Vygotsky e da Psicologia Histórico-Cultural na ditadura Stalinista, abriu-se espaço para o crescimento cada vez maior dos estudos de I. Pavlov (1849 – 1936) e da visão biologicista dos transtornos mentais (SILVA e TULESKI, 2015).

Silva (2014, p. 99) aponta que o fator biológico como preponderante no diagnóstico da doença mental foi recorrente na psiquiatria soviética e que somente em seus anos finais foram inclusos os fatores sociais na determinação da doença, a partir da CID 09 na antiga URSS.

A autora expõe que atualmente “o principal modelo explicativo, utilizado pela ciência médica, principalmente pela Psiquiatria, assim como pela Psicologia, é o do aporte biopsicossocial no estudo e enfrentamento dos transtornos mentais” (SILVA, 2014, p. 13).

Esse modelo apresenta, além de fatores biológicos, os fatores psicológicos e sociais na explicação dos transtornos mentais, porém, segundo a pesquisadora, o fator biológico ainda se

⁸ As obras de Zeigarnik (1990-1988) encontram-se, em sua maioria, em fonte original russa com publicações inacessíveis, o que se tornou um limitador no desenvolvimento mais elaborado deste estudo. Dessa forma, nos apropriamos de dois livros encontrados em tradução na língua espanhola e de teses e dissertações que tinham como referência esta autora. Assim como os trabalhos de Vygotsky, os estudos de Zeigarnik também se encontram inacabados; entretanto, ele deixou importantes noções e considerações a respeito.

sobrepõe aos demais e não os explica em sua interação, sempre vistos de maneira isolada (SILVA, 2014).

A psicóloga e psiquiatra soviética Bluma Wolfonna Zeigarnik, responsável por estudos no campo da psicopatologia, que na época chamou de Patopsicologia, investigou a alteração patológica da atividade mental, baseada nos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e a desintegração dos processos psicológicos na esquizofrenia ancorada na Teoria da Atividade de Leontiev a partir da década de 1960 (SILVA, 2014).

Distinguindo a Patopsicologia Experimental de Zeigarnik da Psicopatologia Ocidental, Tuleski e Silva (2015, p. 212) elucidam que

A Patopsicologia Experimental entende os transtornos mentais como alterações da atividade psíquica, envolvendo conceitos e categorias psicológicas (atividade, motivação-necessidade, personalidade). Por sua vez, a Psicopatologia baseia-se na psiquiatria clínica, operando com conceitos clínicos-médicos (etiologia, patogênese, sintoma e síndrome) e critérios patológicos gerais (surgimento e término da enfermidade). A primeira pauta-se no método psicológico-experimental, enquanto que a segunda no método clínico-descritivo, de cunho quantitativo.

A partir dessa distinção, as autoras ainda explicam que a Patopsicologia Experimental

aborda os transtornos mentais como alterações da atividade mental, considerando seu caráter histórico e dependente das relações sociais. A personalidade é tomada como objeto de investigação principal, tendo em vista sua intrínseca relação com a atividade do homem e as condições sociais nas quais ele se desenvolve e, também, adoece. (p. 207). [...] A Patopsicologia é um campo psicológico desenvolvido na Rússia desde os tempos czaristas até o período da União Soviética. Com Zeigarnik, foi atribuído o princípio metodológico do materialismo histórico e dialético, juntamente com o estudo experimental dos transtornos mentais, o que leva à denominação de Patopsicologia Experimental. (TULESKI E SILVA, p. 210).

Ainda sobre tal conceito, Zeigarnik (1969/1979; 1976/1981) afirma que é importante verificar as modificações que ocorrem na atividade do sujeito, em suas atitudes diante da vida e ainda, sobre suas reações ao meio no qual se desenvolve.

O estudo das alterações psicológicas a partir da Psicologia Histórico-Cultural enfatiza uma atenção especial nas seguintes categorias psicológicas: atividade, motivação, necessidade e personalidade.

Para entender essa relação, Leontiev (2004, p. 113) afirma que

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade, todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação; deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Dessa forma, o homem, diferentemente dos animais, possui uma atividade capaz de criar e produzir materiais que satisfaçam suas necessidades por meio do trabalho, atividade humana fundamental. Por meio da realização da atividade, o homem entra em contato com a realidade e forma sua consciência.

Cantarelli, Facci e Campos explicam que “[...] a consciência nasce de uma atividade que tem sempre um objeto, um motivo que a orienta até a concretização de seus fins”. Pautados em Leontiev, os autores afirmam que “a personalidade não pode ser analisada de forma separada da atividade e da consciência” (CANTARELLI, FACCI e CAMPOS, p. 30).

A partir das apropriações que faz no mundo da cultura, o homem desenvolve sua consciência por meio de suas atividades e intencionalidades; por meio do seu trabalho, desenvolve aptidões e habilidades, humaniza-se e, dessa forma, pode transmitir o que aprendeu à geração seguinte.

Assim, “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Dessa forma, “[...] no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)” (LEONTIEV, 2004, p. 263).

A Psicologia Histórico-Cultural apresenta a compreensão de que a formação do psiquismo humano, ou seja, a história filogenética e ontogenética do indivíduo são determinadas social e historicamente de acordo com as transformações que ocorrem na sociedade, no seio do modo de produção dessa sociedade, da qual esse mesmo sujeito participa por meio de suas ações que realiza.

Com base no método materialista histórico-dialético, Vygotsky procura romper com o determinismo biológico na concepção da natureza humana e enfatiza a predominância do mundo social que é internalizado pelo indivíduo, ou seja, do externo, internalizado para seu mundo interno, construindo, assim, sua consciência e identidade.

Essa passagem do externo para o interno dá-se por meio do processo de internalização do que foi historicamente construído, na relação do homem com outros homens. Vygotsky

elucida que a internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2010, p. 56).

Como exemplo, cita, no desenvolvimento ontogenético do indivíduo, o processo de desenvolvimento do gesto de apontar pela criança. Explica que inicialmente o movimento é dirigido em direção a algum objeto para tentar pegá-lo, quando a mãe observa tal movimento, pega o objeto e o entrega à criança, ocorre que “a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros”, agora com intencionalidade definida. (VYGOTSKY, 2010, p. 57). Nesse processo, a atividade de apontar passa a ter um significado para a criança e para aqueles que estão ao seu redor.

Como acentua Vygotsky, o processo de internalização passa por uma série de transformações, porquanto

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]; Um processo interpessoal é transformado em processo intrapessoal [...]; A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2010, p. 57-58).

Dessa forma, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no *interior* da criança (*intrapsicológica*)” (VYGOTSKY, 2010, p. 57-58, grifos do autor).

Tanto na ontogênese quanto na filogênese, a aquisição da linguagem pelo homem, sendo aquela um sistema simbólico criado por este, constituiu-se como o instrumento primordial nesse processo. É salutar clarificar que as relações estabelecidas com o mundo não se dão de forma direta, mas são mediadas por instrumentos físicos e psicológicos, pois

[...] o homem tem a capacidade de criar o mundo da cultura por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos. [...] mas os diferenciou pela operacionalização efetiva e direcional assumida na atividade mediada, ou seja, enquanto o instrumento de trabalho modifica o objeto da atividade e está dirigido externamente, o instrumento psicológico altera o objeto da atividade psicológica e está orientado internamente. (MOLON, 2009, p. 96).

O instrumento psicológico, como a linguagem, por exemplo, age sobre o controle e o domínio do sujeito, “modifica a atividade das funções psicológicas, cria e reconstrói estrutural e funcionalmente as conexões interfuncionais das funções psicológicas, apresentando a capacidade de influenciar o comportamento” (MOLON, 2009, p. 96).

A linguagem como um instrumento psicológico, possibilita pensar a realidade, organizar, planejar ações e transmiti-las a outras gerações. Ao longo do processo histórico, os processos e produtos do trabalho exigiram do homem o desenvolvimento também da capacidade de transmitir as apropriações e descobertas de suas formas de subsistência, tornando a linguagem um elemento essencial na socialização dessas. Nesse sentido, “o trabalho como traço primevo e a linguagem permitiram o desenvolvimento do cérebro humano e dos órgãos dos sentidos” (CARVALHO e MARTINS, 2016, p. 272).

Já o instrumento de trabalho age sobre o domínio e controle da natureza e, dessa forma, o homem pode transformar a natureza de acordo com suas necessidades. Essas atividades mediadas “estão reciprocamente vinculadas, pois a alteração em um nível provoca transformação no outro” (MOLON, 2009, p. 96).

Os signos, “um meio inventado pelos homens para *representar-se* a realidade, material ou imaterial, de maneira a poder compartilhar entre si o que sabem a respeito dela” (PINO, 2000, p. 45, grifo do autor), são a base para a internalização das formas culturais de comportamento, que envolve a reconstrução da atividade psicológica. Esses saltos de formas psicológicas qualitativamente novas não ocorrem apenas na infância, mas durante toda a vida.

Assim, nenhum comportamento humano é dado como herança inata, mas ocorre por meio do convívio com outros homens, nas interações estabelecidas, a depender do contexto histórico no qual está inserido. Em complemento, Zeigarnik escreve que o homem “não nasce com ‘pequenas funções’ de pensamento, memória, etc., que crescem como desenvolvimento ou diminuem por causa da doença do cérebro; pensamento e memória são, por exemplo, diferentes formas de atividade, que são moldadas pela ontogênese” (ZEIGARNIK, 1969/1979, p. 10).

A constituição das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas (pensamento abstrato, atenção voluntária, memória, percepção, raciocínio lógico, capacidade de planejamento, etc.), foram objeto de estudo de Vygotsky, cuja preocupação esteve em observar as mudanças qualitativas no nível ontogenético e filogenético da espécie humana. Vygotsky pontuava que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido.” (VYGOTSKY, 2010, p. 62).

Zeigarnik (1979) explica que as condições históricas concretas, uma vez estabelecidas, dão lugar aos atos e ações dos homens, e necessidades sociais, motivos e interesses na criança aparecem, nesse processo de domínio da natureza, ou seja, sua personalidade vai se formando.

Com o desenvolvimento das relações sociais, aparecem outras necessidades e transformam as anteriores.

Na tentativa de superar uma visão idealista de entendimento da personalidade, vista como algo existente no interior do homem e que “desabrocha” com o tempo, a Psicologia Histórico-Cultural compreende que essa se forma sob determinadas condições históricas e culturais de existência, que são determinantes no desenvolvimento do psiquismo e de uma personalidade sadia ou adoecida.

Para Martins (2015, p. 81), a personalidade é “o processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social, constituindo-se como autoconstrução da individualidade graças à atividade e consciência historicamente construídas”.

Nesse sentido, o homem estabelece relações com a realidade por meio da atividade, em condições concretas de vida e, dessa forma, desenvolve sua personalidade (LEONTIEV, 2004). Cantarelli, Facci e Campos (2017, p. 33), parafraseando Leontiev (1978), explicitam que as atividades que os sujeitos realizam aparecem “sob uma relação hierárquica, relações que formam o núcleo da personalidade”.

Em determinados estágios de vida, uma atividade se torna dominante em relação à outra, sendo que, na atividade adulta, a atividade profissional, ou seja, o trabalho constitui atividade principal ou atividade-guia (CANTARELLI, FACCI e CAMPOS 2017).

A partir do trabalho, na história social do homem, ele deixou de submeter-se a leis naturais e biológicas, meramente de adaptação ao ambiente, e tornou-se uma espécie ativa, com intencionalidades, o que lhe possibilitou transformar a natureza a partir de suas necessidades.

Nessa mesma linha de pensamento, a história de um indivíduo e a constituição de sua personalidade é determinada socialmente e historicamente de acordo com as transformações que ocorrem na sociedade, no seio do modo de produção dessa sociedade, da qual esse mesmo sujeito participa por meio das ações que realiza na natureza com a utilização de instrumentos num dado momento histórico. Assim,

Se o modo de produção, qualquer que ele seja, condiciona as relações dos homens com a natureza e deles entre si, ele determina as condições de existência dos homens não apenas materiais, mas também culturais. Estas, por sua vez, vão condicionar o conjunto da vida social – a maneira como as relações sociais se estruturam – e, finalmente, o modo de ser dos homens. (PINO, 2000, p. 39, grifos do autor).

Considerando que o homem é um ser social, determinado pelas condições objetivas de vida da qual dispõe num dado momento histórico, Martins (2001) elucida que a forma de organização do capital, a qual se caracteriza pela alienação do trabalho, acaba por culminar no esvaziamento do homem em suas relações com a natureza, com o outro e consigo mesmo, logo, no esvaziamento de sua própria personalidade. Dessa forma, as condições materiais de existência podem configurar possibilidades ou não possibilidades para a formação de uma personalidade sadia ou adoecida.

Compreende-se que o processo de alienação do trabalhador na sociedade capitalista está estritamente associado ao processo de sofrimento psíquico e alteração de sua personalidade, acarretando um estranhamento do processo e do produto de seu trabalho. A alienação do trabalhador nesta sociedade resume-se “na subordinação de ‘todas’ as relações humanas às relações de mercado” (CARVALHO e MARTINS, 2016, p. 275).

Leontiev expõe que o desenvolvimento da divisão social do trabalho e as relações da sociedade capitalista cederam lugar a uma nova estrutura da consciência. Nesse sentido, “a transformação essencial que caracteriza a consciência nas condições do desenvolvimento da sociedade de classes é a modificação que sofre a relação que existe entre o plano dos sentidos e o plano das significações nas quais se produz a tomada de consciência” (LEONTIEV, p. 122). Por significação, Smolka, estudiosa contemporânea brasileira dos escritos de Vygotsky, clarifica que:

O que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico, é a SIGNIFICAÇÃO, isto é, a criação e a utilização de signos, de sinais artificiais. Signo por excelência, a palavra, na sua especificidade, constitui a interface do social e do individual, do público e do privado, enquanto se configura como atividade (produto e produção) humana nos níveis intermental (comunicação, interação social) e intramental (representação, cognição). (Smolka, 1993, p. 8, grifo do autor).

Pino (2000, p. 45), à luz da Psicologia Histórico-Cultural, denomina cultura como a “totalidade das produções humanas portadoras de significação”, ou seja, a cultura está “repleta” de significados que foram sendo estabelecidos, assimilados e compartilhados para uma melhor interação entre os indivíduos. Assim, cada sujeito pode interpretar esses significados segundo sua própria história pessoal, conferindo-lhe um sentido que é próprio. Leontiev (2004, p. 105) explica que “o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”.

As relações impostas na sociedade capitalista determinam a consciência dos indivíduos. Martins conceitua a consciência tomando por base a Psicologia Histórico-Cultural,

enquanto um sistema de conhecimentos que vai se formando no homem à medida em que este vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. (MARTINS, 2001, p. 85).

É a consciência que permite ao indivíduo que apreenda a realidade objetiva, os significados sociais e lhe permite dar um sentido pessoal, “vinculando diretamente a sua vida, às suas necessidades, motivos e sentimentos” (MARTINS, 2001, p. 87).

Conforma nos explica Leontiev (1978), para encontrar o sentido pessoal de alguma atividade para o sujeito, é necessário localizar os motivos correspondentes a essas atividades. Na análise dos motivos, convém destacar que há um processo de hierarquização desses.

Zeigarnik (1969/1979) explicita que o estudo das necessidades e motivos é um material valioso para análise das alterações na atividade em pessoas em adoecimento psíquico. Leontiev (1978) expõe que a análise psicológica das necessidades torna-se, necessariamente, uma análise dos motivos. Motivo é entendido aqui como algo que incita e orienta a ação do homem.

Sobre a relação entre atividades e motivos, este teórico explica que

Certos motivos que induzem a atividade também lhe dão sentido pessoal; vamos chamá-los de motivos geradores de sentido. Outros que coexistem com eles e exercem o papel de fatores de estimulação (positiva ou negativa), às vezes fortemente emocionais e afetivos, não tem a função de formação de sentido; chamaremos esses motivos literalmente de motivos-estímulos. (LEONTIEV, 1978, p. 157-158).

Os motivos são acompanhados de emoções, que funcionam como sinais internos, e nessa unidade estabelece-se uma diferenciação entre motivo gerador de sentido e motivo-estímulo, sendo o primeiro possuidor de uma posição hierárquica mais elevada.

Como visto, há uma hierarquização de motivos que impulsionam certa atividade e a forma de relação com a realidade é que irá influenciar na hierarquização dos motivos, assim como na ampliação ou não das funções psicológicas superiores (CANTARELLI, FACCI e CAMPOS, p. 34).

Em relação ao motivo gerador de sentido que deveria impulsionar o trabalho docente, Cantarelli, Facci e Campos especificam que

As condições objetivas de trabalho, caracterizadas em nossa sociedade pela precarização, os profissionais não conseguem desenvolver a prática docente dessa forma. O significado da escola – socializar os conhecimentos – deixa de motivar o professor ao ensino, levando-o a desenvolver outro sentido pessoal para a ação profissional. Tais pontos interferem na hierarquização de suas atividades e contribuem para a constituição da personalidade marcada pelo adoecimento. (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017, p. 35).

Em complemento, Fernandes expõe que

[...] a atividade laboral na sociedade contemporânea está guiada por diversos motivos. [...] para significativa parcela dos trabalhadores, essa atividade não satisfaz plenamente as necessidades humanas, mas é válido apenas para a obtenção de salário. [...] supomos que as inúmeras atividades relacionadas ao trabalho estão orientadas predominantemente pelos motivos-estímulos, e apenas uma ínfima parcela está primada pelos motivos geradores de sentido na totalidade concreta. (FERNANDES, 2015, p. 33).

A autora defende que a atividade pedagógica está orientada predominantemente por motivos-estímulos, como a obtenção de salário, a estabilidade pública, uma forma de adquirir bens, por exemplo, e que os motivos geradores de sentido, aqueles que garantem a humanização e a satisfação das necessidades genéricas, correspondem a uma ínfima parcela.

Para Leontiev, o trabalho, no seio do modo de produção capitalista, proporciona uma ruptura entre sentido e significado, bem evidente na sociedade de classes em que nos encontramos:

A grande massa dos trabalhadores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (“se alienam”) do próprio homem. O resultado é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente. (LEONTIEV, 2004, p. 128, grifo do autor).

Logo, a única propriedade que os trabalhadores possuem é a sua força de trabalho e, dessa forma, veem-se coagidos a vendê-la para satisfazer suas necessidades. Nesse processo de alienação e estranhamento em relação ao trabalho, causado pela ruptura entre o sentido e o significado, os trabalhadores podem estar sujeitos à alteração de sua personalidade e adentrar em um processo de sofrimento psíquico.

Em se tratando da atividade educativa, a atividade-fim do docente, que deveria ser o ato de ensinar os conceitos e conteúdos acumulados historicamente na intenção de humanização e emancipação de seus alunos, configurando-se esse o sentido real de sua prática, passa-se a ter motivos apenas incitadores de uma ação sem intencionalidade,

culminando numa personalidade adoecida, causando-lhe certo estranhamento em relação ao processo e ao produto de seu trabalho.

Consideramos que uma das funções sociais da escola é socializar de forma sistematizada, por meio do trabalho educativo, os conhecimentos acumulados no decorrer da história da humanidade. Logo, “o produto do trabalho educativo se revela na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano” (MARTINS, 2001, p. 12).

Entretanto, a personalidade do professor, como se apresenta hoje, “é guiada pela posição social que ocupa em nossa sociedade. A estrutura da personalidade vai se transformando, na vida adulta, como decorrente de sua atividade principal, no caso, o trabalho docente – o trabalho docente alienado” (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017, p. 36).

Na reflexão sobre o trabalho educativo e sua relação com o adoecimento, Facci e Urt (2017, p. 14) questionam se “os professores adoecem por que não conseguem seguir as regras impostas nas frentes do trabalho pedagógico ou adoecem por que não conseguem ensinar, cumprir com o significado social dado à sua profissão” e concluem que há uma relação entre os dois questionamentos.

Dessa forma, o professor pode adquirir outros sentidos para o seu trabalho, o que afeta sua identidade e sua personalidade: “A contradição trabalhar para educar/formar/instruir x trabalhar para sobreviver, provavelmente afeta, de forma profunda, a identidade do professor enquanto tal, e a relação afeto-trabalho.” (CARVALHO, 1995, p. 135).

De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 262)

[...] o conflito advindo das atividades de cuidado profissionalizadas configura-se sob dois canais, sendo um afetivo e outro racional. Algumas pessoas, devido às suas próprias características de personalidade, irão se valer de um enfrentamento mais afetivo do conflito, enquanto outras de um enfrentamento em nível mais racionalizado. Desta forma, o sofrimento vai se manifestar através de uma conjuntura de sintomas ou de exacerbação da ansiedade vivenciada ou da evitação total desta com o conseqüente endurecimento emocional.

Os referidos autores chamam a atenção sobre a questão do vínculo afetivo no trabalho, pois “o desgaste no vínculo afetivo leva a um sentimento de exaustão emocional” (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999, p. 262).

Em complemento, Soratto e Heckler (1999) expõem que não é possível somente investir energia física na realização de um trabalho, não é apenas uma relação objetiva, pois ali também estão depositadas suas alegrias, queixas, sonhos, etc.; pois não se pode guardar a

subjetividade em uma gaveta antes de ir trabalhar. Assim, os autores afirmam que “quando não há espaço para que se dê vazão a essa afetividade, quando não é possível o reconhecimento do próprio esforço no produto final, ameaçando a identidade do trabalhador, ele sofre” (SORATTO e HECKLER, 1999, p. 115).

O professor também pode adoecer pelo fato de seu fazer pedagógico ser marcado pela demanda do capital, por valores impostos cada vez mais ao produto de seu trabalho sem as devidas condições e por não realizar a contento o processo de ensino e aprendizagem. O produto do trabalho de um docente não é imediato, nenhum pode dizer que sozinho completou a educação de um aluno, pois é um trabalho que se faz na coletividade e que é de longa duração.

Superar tal contexto educacional que por vezes favorece processos de adoecimento torna-se um desafio, posto que as relações que se engendram atualmente na sociedade de classes alienam o trabalhador/docente. Dessa forma, buscar o desenvolvimento da autonomia, a formação da hierarquização de novos motivos geradores de sentido e a emancipação do professor inclui uma descortinação dos determinantes que impedem uma reflexão do mundo objetivo, gerador dessa alienação. Assim

Avalio que o enfrentamento do sofrimento do(a) professor(a) demanda um forte investimento na formação para a resistência: resistência contra o ‘sem sentido’ do trabalho docente, resistência contra a certificação massificada; resistência contra a quebra de direitos democráticos e, acima de tudo, resistência contra a conversão das instituições escolares em instituições destinadas à execução acrítica de políticas limitadas aos interesses do Estado burguês. Se tais desafios só poderão ser enfrentados coletivamente, existe outro desafio, e esse sim, sob responsabilidade de cada professor(a) em particular: resistir à destruição dos mecanismos coletivos de luta! (MARTINS, 2018, p. 140).

O professor tem um papel que é primordial, visto que, para que haja aprendizagem por parte do aluno, é necessário haver ensino, e a criança, aprendendo, desenvolve o pensamento crítico e a consciência. A escola é um meio para a apropriação de conceitos científicos e a humanização dos indivíduos, de forma que desenvolvam suas potencialidades e tornem-se sujeitos críticos e promotores de transformação social.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o papel do professor não é secundário ou visto como um mediador do conhecimento, mas, por meio de sua atividade intencional, possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos.

Acreditando na importância do papel da escola e do professor, resistir por meio da coletividade torna-se cada vez mais um desafio, visto que o contexto atual de sociedade em

que nos situamos obriga os sujeitos a cada vez serem mais individualistas, o que se torna uma luta desigual entre o indivíduo que tenta resistir e o contexto adoecedor que lhe aflige.

Entretanto, quando o/a docente se torna consciente do seu processo histórico e social, produtor de sentido e significados acerca de suas vivências pessoais e sociais, ele/a passa a ser constituinte e ao mesmo tempo se constitui em uma nova dimensão, tendo a percepção do lugar e importância na sociedade. Desse modo, esse/a trabalhador compreende que constrói e percebe claramente o significado do exercício de sua profissão e pode estabelecer relações quantitativamente diferenciadas da realidade, contribuindo para a construção do saber. (REZENDE e LOPES, 2018, p. 33-34).

Para Facci, Urt e Barros (2018, p. 288) “compreender o adoecimento do professor demanda, além de conhecer como está estruturada a sua personalidade, analisar o contexto em que este adoecimento ocorre”.

Com o objetivo de conhecermos esse contexto, traremos, no próximo capítulo, um breve panorama das pesquisas relacionadas ao sofrimento e adoecimento docente, que mostra, sobretudo, a realidade da saúde/doença do professor na atualidade. A partir deste importante levantamento, discorreremos sobre a sociedade atual e o contexto de trabalho do professor que tem sido marcado pelo surgimento de mal-estar e sofrimento psíquico.

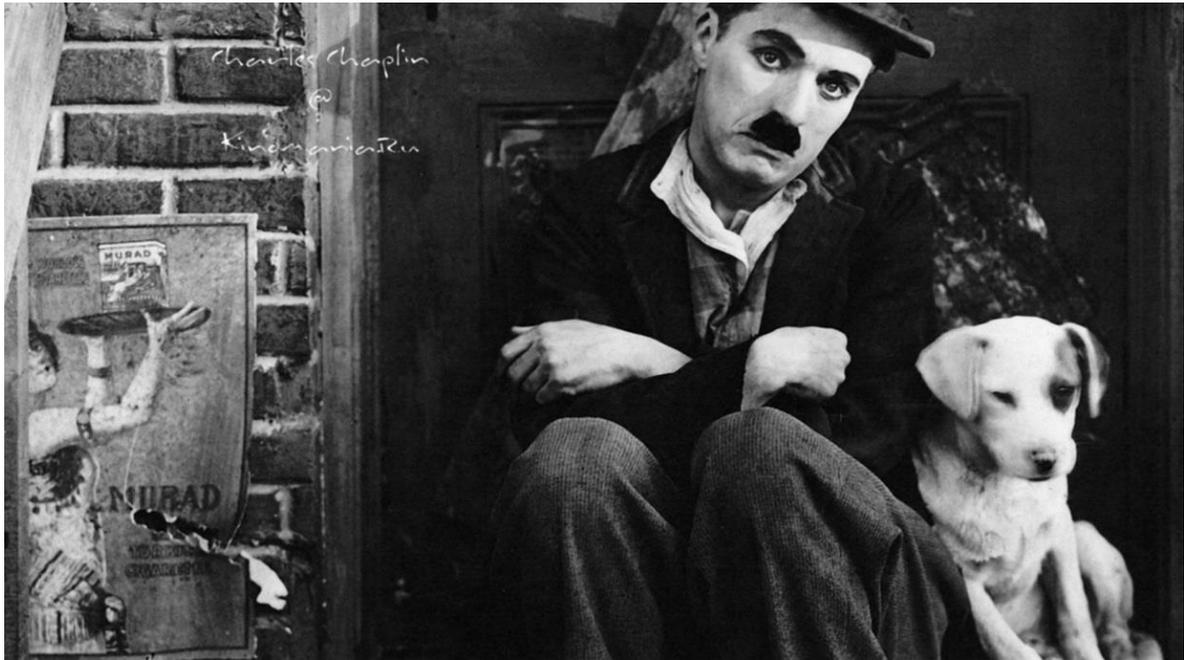


Figura 2 – Charles Chaplin interpretando Carlitos, o vagabundo, em *Tempos Modernos*⁹.

Nossa! Você às vezes fica até meio tímida de falar: “Ai, eu sou professora”, porque parece assim que é uma classe inferior, e não é. [...] antigamente você falava que ia ser professora: “Nossa! Professora! Essa mulher é educada”. Hoje você fala: “Ah, eu sou professora”. “Mas você pretende fazer outra coisa? Você quer fazer outra coisa?”.

(Oficina Temática - Professora Sirley).

⁹ Disponível em: https://ensinarhistoriajoelza.com.br/stj/wp-content/uploads/2015/06/14a_Carlitos.jpg. Acesso em 03 de março de 2019.

2. TRABALHO DOCENTE: A VINCULAÇÃO DO SOFRIMENTO PELO TRABALHO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL

“Tempos Modernos” é um filme de Charles Chaplin (1889 – 1977), lançado em 05 de fevereiro de 1936 nos Estados Unidos. Retrata o período histórico da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra em que o modelo de produção taylorista e fordista predominava nas fábricas. Outro fator marcante desse período é a luta dos operários por empregos e melhores condições de trabalho por meio dos movimentos grevistas. A população encontrava-se em péssimas condições de subsistência e trabalho, favorecendo processos de sofrimento psíquico tanto dos trabalhadores como dos desempregados.

Oitenta e três anos após o lançamento do filme, ainda nos deparamos com questões parecidas como as que o filme retrata. Com certeza, é um belíssimo filme que mostra com humor crítico as mazelas da época e, como não dizer, também atuais, como o desemprego, a falta de humanização para com o trabalhador, a alienação de sua subjetividade, o sofrimento psíquico e a calamitosa situação social.

Neste capítulo, procuramos apresentar os achados no que diz respeito ao levantamento da produção científica atual com o objetivo de conhecer o que e como os pesquisadores têm abordado a temática. A partir dessa investigação, buscamos ainda discorrer sobre o sofrimento psíquico do trabalhador professor relacionando-o ao contexto da sociedade atual e seus modos de organização.

2.1 A docência e o processo de sofrimento psíquico: o que dizem as produções científicas?

Urt (2017b, p. 17) afirma que a produção científica “é um campo de investigação e de resgate histórico das áreas do conhecimento, apresentando-se como um veículo capaz de revelar e expressar o que tem sido investigado numa área em determinado(s) momento(s) histórico(s)”. Sendo assim, ela nos possibilita conhecer, analisar e refletir sobre o que tem sido produzido e permitir ao pesquisador aproximações dos respectivos avanços e lacunas do tema o qual nos propomos a investigar.

O levantamento da produção científica é extremamente relevante para que se possa conhecer como determinado fenômeno se apresenta em sua especificidade, ao mesmo tempo em que revela a possibilidade de abrangência e generalização no que diz respeito à manifestação do fenômeno em outros contextos. Nesse sentido, Urt (2017b, p. 17) ressalta

que, por meio dessa produção, é possível “conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade”. Nessa perspectiva, o saber científico gera conhecimentos que podem e devem contribuir para o avanço tecnológico e melhor qualidade de vida de toda a sociedade. Ferreira (2002) aponta que

[...] o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Nessa mesma direção, Urt (2017b, p. 49) aponta que é um desafio para o pesquisador, entre tantos outros, “mapear e analisar certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões têm sido destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

Convictas da importância desse mapeamento referente ao nosso objeto de estudo, passemos agora a mostrar como se propôs a buscar, selecionar e analisar as produções científicas especificamente relacionadas ao processo de sofrimento psíquico docente.

A partir desse levantamento, verificou-se a atualidade e relevância de nossa pesquisa, pois há um considerável quantitativo de trabalhos que se aproximam de nosso objeto de estudo. Tais trabalhos trazem muitas contribuições no que se refere a essa temática.

Selecionaram-se em algumas bases de dados nacionais e locais, produções científicas que estivessem em acordo com nosso tema de forma a elucidar o que e de que forma pesquisadores têm se debruçado sobre o assunto. Os bancos selecionados foram: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), trabalhos apresentados na 36^a, 37^a e 38^a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no Grupo de Trabalho Psicologia da Educação e nos repositórios institucionais de Mato Grosso do Sul, como a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A BDTD foi escolhida por sua abrangência nacional na disseminação do conhecimento produzido, no que diz respeito às teses e dissertações brasileiras. A busca por trabalhos apresentados no GT 20 (Psicologia da Educação) da ANPEd justificam-se na medida em que a mesma é um evento já reconhecido nacionalmente e de grande relevância no que diz respeito às pesquisas na interface entre a Psicologia e a Educação.

Além disso, foi necessário conhecer as produções locais por meio das teses e dissertações, pois mostram o que tem sido pesquisado no Estado de Mato Grosso do Sul, além disso, apontam a relevância de nosso estudo para a realidade local.

Os trabalhos selecionados foram disponibilizados nos apêndices na forma de quadros contendo o resumo e a referência. Destaca-se que os resumos das produções estão disponibilizados na íntegra, preservando a originalidade de sua divulgação, entre eles a forma de escrita, acentuação e questões gramaticais, sendo fiel à escrita proposta pelos autores.

2.1.1 Busca e análise de produções na BDTD

Este item tem por objetivo ressaltar a produção científica armazenada na BDTD entre o período de 2014 a 2018 no que se refere à temática do sofrimento psíquico docente, especificamente em produções científicas dos programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado.

O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por ser uma fonte abrangente e que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, fornecendo-nos um panorama de produções nacionais. O levantamento desses dados foi realizado no período de janeiro de 2018.

Utilizaram-se as seguintes palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural, sofrimento psíquico, adoecimento psíquico, docente, professor, transtorno mental e sofrimento mental, combinadas entre si. Como critério de seleção, observamos o título e os resumos para verificar se os trabalhos realmente abordavam o sofrimento ou adoecimento psíquico em docentes.

Na primeira busca junto à BDTD, utilizaram-se as seguintes palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural + Sofrimento psíquico; obtiveram-se 16 resultados e, na observação dos títulos, nenhum se relacionava à temática. Em uma segunda busca, utilizaram-se as palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural + Adoecimento psíquico; obtiveram-se 08 resultados e selecionou-se apenas 01 trabalho. Na terceira busca, as palavras-chave foram: Sofrimento Psíquico + Professor + Docente; obtiveram-se 16 trabalhos e, na observação dos títulos, foram selecionados 12 trabalhos.

Em uma quarta busca, utilizaram-se as palavras-chave: Adoecimento Psíquico + Professor + Docente; obtiveram-se 11 resultados e, conforme a temática, selecionamos 04 trabalhos, pois alguns já havíamos selecionado na busca anterior. Em uma quinta busca, as

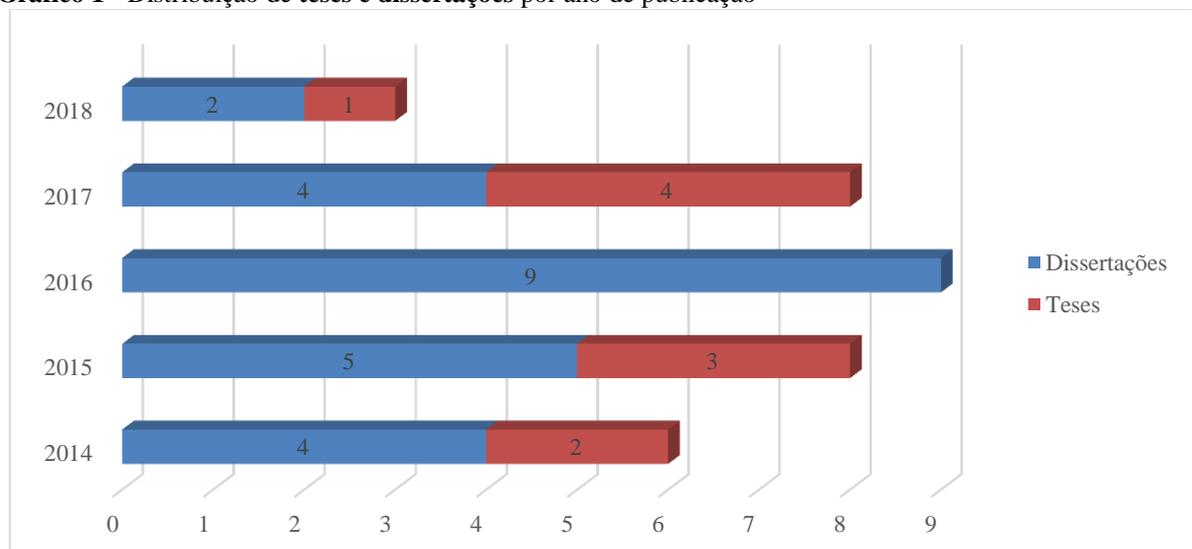
palavras-chave foram: Sofrimento Mental + Professor + Docente. Como resultado, obtiveram-se 07 trabalhos e foram selecionados, conforme a temática, 03 trabalhos. Por fim, utilizamos as palavras-chave: Transtorno mental + Professor + Docente; obtiveram-se 24 trabalhos e, conforme a temática, selecionaram-se 15.

A partir dessas palavras-chave, verificamos 82 trabalhos, no qual 34 (10 teses e 24 dissertações) foram selecionados para análise.

Foi possível identificar, por meio da leitura dos títulos e resumos desses trabalhos, o que e de que forma pesquisadores têm se debruçado sobre esse assunto em teses e dissertações, nos fornecendo um breve e importante panorama sobre a referida temática.

Os dados relativos ao ano de publicação desses trabalhos acerca do fenômeno de nosso estudo podem ser vistos no gráfico a seguir.

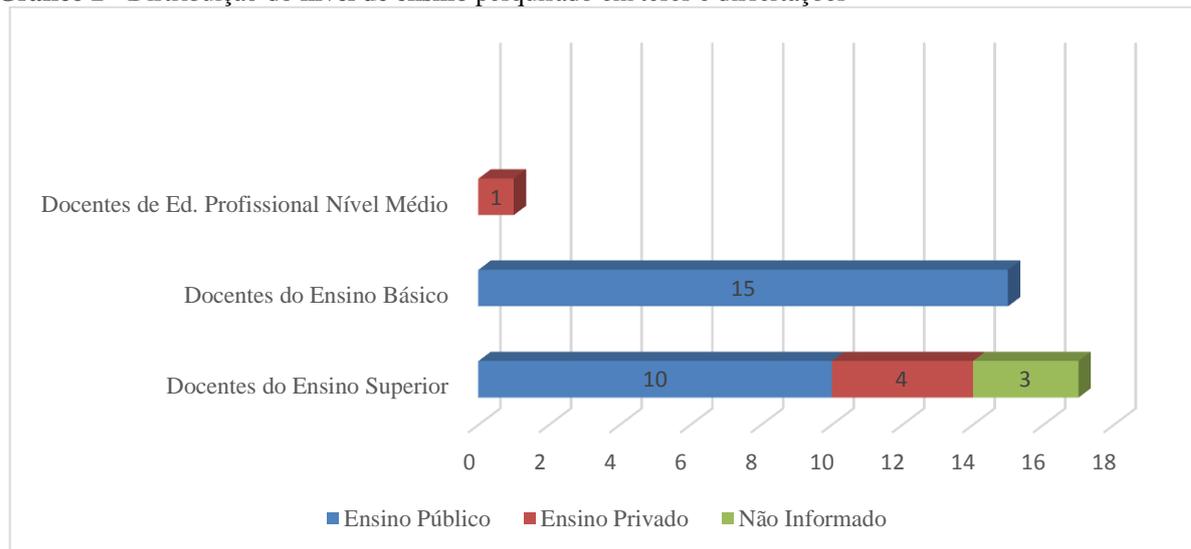
Gráfico 1 - Distribuição de teses e dissertações por ano de publicação



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Observa-se que há certa regularidade de **teses e dissertações** nos anos pesquisados. A minoria de trabalhos ocorreu em 2018, porém a busca nesse banco de dados ocorreu em janeiro de 2019 e pode ser que ainda faltem trabalhos a serem inseridos nessa plataforma. Esses dados nos permitem inferir que um número significativo de estudos tem sido realizado sobre o tema, pois as produções científicas se atrelam à expressividade do fenômeno na sociedade, o que demonstra que tem sido recorrente o sofrimento psíquico e/ou adoecimentos entre os profissionais da educação.

O gráfico a seguir busca apontar os níveis de ensino pesquisados.

Gráfico 2 - Distribuição do **nível de ensino** pesquisado em teses e dissertações

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Como se observa, além de apontar os **níveis de ensino** pesquisados, o gráfico mostra o quantitativo de instituições públicas e privadas pesquisadas. Verifica-se que há uma quantidade maior de pesquisas com a participação de professores do Ensino Superior e também da esfera pública. O sofrimento psíquico em docentes universitários está sendo cada vez mais objeto de pesquisa por sua grande expressividade na realidade desses profissionais.

Os trabalhos que tinham como foco esse nível de ensino trabalharam diferentes temas: Sofrimento e prazer (SIQUEIRA, 2015); Indisciplina e Sofrimento Psíquico (MACEDO, 2014); Assédio Moral e Sofrimento Psíquico (SILVA K., 2016); Precarização do trabalho e Sofrimento Psíquico (MENEZES, 2014; BRAGA, 2015; BOPSIN, 2016); Condições de trabalho e saúde (LUZ, 2017); Tecnologias digitais e Sofrimento Psíquico (RESZKA, 2015); Percepção de bem/mal-estar (TIMM, 2018); Trabalho intensificado e Transtornos Mentais (AZEVEDO C., 2017); Estresse relacionado à Síndrome de *Burnout* e transtornos mentais (NASCIMENTO, 2017; PENACHI, 2018; SANTOS, 2016); Ocorrência e Prevalência de Transtornos Mentais (CAMPOS, 2018; COSTA, 2016; RIBEIRO, 2016); Hábitos de vida e Transtornos Mentais (AZEVEDO D., 2017).

Entre as pesquisas, uma delas trazia especificamente tal problemática em docentes de Pós-Graduação de nível *stricto sensu*. A autora dessa mencionada pesquisa buscou investigar o ciclo de vida profissional a partir da percepção em relação ao sentido e significado da docência e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto) biográficas (TIMM, 2018).

Timm (2018) verificou que a alta produtividade, a competição, o assédio moral, a sobrecarga de trabalho, as exigências de publicações constantes e a busca por titulações têm

sido frequentemente mencionados como fatores estressores para quem atua na docência de nível superior.

Muitos dos trabalhos envolvendo esses profissionais apontaram que as altas exigências da profissão, o produtivismo acadêmico, as más condições de trabalho e a alta quantidade de burocracias das universidades são fatores preponderantes para o processo de sofrimento psíquico. Outro ponto importante e marcante em trabalhos com esse público foi o levantamento dos altos índices de afastamentos do trabalho na busca por identificar suas respectivas causas.

Já os pesquisadores que trabalharam com professores da Educação Básica, verificamos que a maioria buscou investigar os motivos de afastamentos médicos desses profissionais: (SILVA, 2017; CARVALHO, 2014; PACHECO 2015; GUERREIRO, 2014; SCHUSTER 2016; COSTA, 2017; LEITE, 2014; LEVORATO, 2016), e que serão descritos mais adiante.

Sobre os **temas** mais pesquisados nesse levantamento, a tabela abaixo mostra que os transtornos mentais em docentes como objeto principal da pesquisa têm tido ênfase. A questão dos transtornos também aparece nas demais temáticas, mas como um tema secundário, como uma consequência do próprio ambiente de trabalho e suas relações adoecedoras.

Tabela 1 - Distribuição da frequência dos temas das pesquisas

Temas que se relacionam ao sofrimento psíquico	Qtd. de trabalhos
Transtornos mentais	09
Saúde/Doença	06
Precarização no trabalho docente	05
Prazer/Sofrimento	03
Estresse	03
Readaptação docente	01
Bem/Mal estar	01
Indisciplina	01
Tecnologias digitais	01
Depressão	01
Assédio moral	01
Saúde mental	01
Satisfação no trabalho e absenteísmo	01
Total	34

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Como se observa, os **temas** mais pesquisados foram evidenciar e/ou verificar a ocorrência de transtornos mentais em docentes. Nesses trabalhos, assim como na temática “Saúde/Doença”, observou-se uma preocupação em investigar os motivos de afastamentos desses profissionais. Faz-se necessário mencionar que todas as demais temáticas presentes no gráfico citam a questão da frequente ocorrência de transtornos mentais como consequência da precarização, mal-estar, indisciplina, assédio moral, etc., e que podem culminar em afastamentos para tratamento de saúde e readaptações para outros cargos que seja compatível com a atual situação de saúde desse profissional. Essas pesquisas trazem alguns dados importantes no que tange aos transtornos mentais vivenciados pelos docentes, como se verá nas descrições a seguir.

Carvalho (2014) verificou no banco de arquivos do Instituto de Previdência no município da zona da mata mineira o quantitativo de docentes afastados e suas patologias no período de 2001 a 2011. A pesquisadora relata que nesse período constatou-se o afastamento de 171 professores, em sua maioria mulheres. As patologias mais recorrentes dos 471 CID's consultados foram: doenças do aparelho respiratório (com uma frequência de 98), seguidas de transtornos mentais (com 66), complicações ligadas à gravidez (com 31) e doenças osteomusculares (com 20).

Guerreiro (2014) encontrou em suas análises índices parecidos com os de Carvalho (2014). Verificou por meio de entrevistas com 978 docentes da Rede Estadual do Paraná que 51,9% citaram a questão do absenteísmo. Entre os principais motivos de afastamento, verificou que 20,7% referiam-se a problemas respiratórios, 13,8% a problemas osteomusculares e 10,8% a transtornos mentais.

Costa (2017) verificou o absenteísmo, no ano de 2014, de professores da educação básica de Ribeirão Preto, por meio de dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação. Observou que os principais motivos do absenteísmo foram por doenças relacionadas ao aparelho respiratório, transtornos mentais e comportamentais, doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

Com a participação de professores universitários, Campo (2018) realizou um estudo epidemiológico de corte transversal e verificou na amostra investigada um total de 29,9 % de Transtornos Mentais Comuns.

Guirado (2017, p. 164) explica o que significa a nomenclatura “Transtornos Mentais Comuns (TMC)”, mostrando que

Os TMC, designados transtornos somatoformes, de ansiedade e depressão, se expressam por meio de sinais como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas, que demonstram ruptura do funcionamento normal do indivíduo, mas não configuram categoria nosológica determinada na 10ª Classificação Internacional de Doenças (CID-10), bem como no Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais (DSM) da Associação Psiquiátrica Americana.

Na investigação entre docentes de uma universidade pública no interior da Bahia, Santos (2016) realizou três estudos e, entre eles, um de corte transversal para estimar a prevalência de TMC e identificar fatores associados à sua ocorrência, e outro para verificar a correlação entre TMC e estresse ocupacional. Como instrumentos, utilizou o *Self Report Questionnaire-20 (SRQ-20)* para mensurar o TMC e *Effort-Reward Imbalance Questionnaire (ERI)* no que se refere ao Estresse Ocupacional. Seus achados indicam respectivamente: ocorrência de TMC de 28%, sendo de 30,2% entre os homens e 26,0% entre as mulheres na amostra estudada; no outro estudo, observou prevalências mais elevadas de TMC em situações de baixa recompensa e alto esforço no trabalho, ou seja, um desequilíbrio entre esforço e recompensa, ocorrendo uma prevalência de 33,5% de TMC.

Azevedo (2017) realizou um levantamento epidemiológico de corte transversal que buscou investigar hábitos de vida de docentes do ensino superior e que poderiam contribuir ou agravar o surgimento de Transtornos Mentais Comuns e estresse. Entre seus achados verificou-se a prevalência de 20,4% para TMC e 24,0% para a presença do estresse.

Pereira (2016) realizou um estudo epidemiológico de corte transversal com professores do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Avaré – SP no ano de 2014. Buscou investigar a relação entre condições de trabalho e a ocorrência de TMC. Participaram 244 professores e professoras, por meio de um questionário autoaplicado e que indicou uma prevalência de TMC de 48,8%.

Costa (2016) realizou uma pesquisa documental para verificar o quantitativo de afastamentos por licença para tratamento de saúde dos servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por CID F (Transtornos Mentais e Comportamentais) no período de 2010-2014. Seus achados evidenciaram que os diagnósticos mais frequentes foram o transtorno misto ansioso e depressivo (F 41.2), o episódio depressivo grave sem sintomas psicóticos (F 32.2) e o transtorno depressivo recorrente, episódio atual grave sem sintomas psicóticos (F 33.2).

Ribeiro (2016) analisou o perfil de morbidade de docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Realizou um estudo descritivo, quantitativo, documental e transversal, que apresenta as causas de afastamento de 237 docentes: acompanhamento familiar e

convalescência 20,49%; respectivamente com 7,60%, doenças do aparelho respiratório, doenças do aparelho digestivo e doenças do aparelho geniturinário. As doenças que somaram mais dias de afastamentos foram doenças do sistema osteomuscular, com 12,99%, e os transtornos mentais e comportamentais, com 12,63%.

Schuster (2016) averiguou 394 atestados médicos de docentes da Rede Municipal de Educação de Cascavel/PR. Seus achados correspondem a uma ocorrência de Transtornos Mentais ou Emocionais (25,38%), Traumas e Contusões (22,84%) e Distúrbios Músculo-Esqueléticos (13,95%).

Leite (2014) verificou documentos de registros de afastamentos de docentes do ensino fundamental I na rede municipal da cidade de Boa Vista/RR. Observou que as três principais categorias de agravo à saúde dos professores são os problemas osteomusculares, os problemas relacionados à voz e os problemas de saúde mental.

Bopsin (2016) também analisou documentos sobre afastamentos de professores de uma Instituição da Rede Privada do Ensino Superior do Município de Pelotas que oferece os cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado e verificou que os principais problemas foram os de ordem osteomuscular, problemas vocais e labirintite, dos quais especifica que são decorrentes de fatores de agravo na saúde mental, como estresse, cansaço, desânimo e transtorno de ansiedade.

Levorato (2016) verificou a satisfação no trabalho e o absenteísmo entre professores da rede estadual de ensino básico de Londrina, por meio de entrevista e questionário entre o período de agosto de 2012 a junho de 2013. Sobre o absenteísmo, a pesquisadora verificou que os principais motivos de falta ao trabalho foram doenças respiratórias (22,3%), problemas osteomusculares (14,1%) e transtornos mentais (11,0%).

Assis (2016) buscou compreender o significado do retorno à escola após afastamento definitivo como professor-readaptado por transtornos psíquicos. A pesquisadora realizou entrevistas seimiestruturadas com professores de diferentes escolas da rede pública de um município de grande porte do sul do Brasil. Constatou que as relações desses profissionais com colegas de trabalho, outros funcionários, alunos e famílias, a partir da readaptação, se demonstraram em atitudes preconceituosas, com forte estigma e de exclusão.

Alguns trabalhos estão voltados especificamente para os TMC e sua relação com o trabalho docente: (MACAIA, 2014; CAMPOS, 2018; COLEDAM, 2015), outros pesquisaram o estresse e a relação de TMC: (SANTOS, 2016; AZEVEDO, 2017), e ainda sobre as condições de Trabalho e TMC: (PEREIRA, 2016).

Pacheco (2015) buscou na Fundação que agrega docentes de uma prefeitura localizada na zona oeste de São Paulo planilhas correspondentes às licenças médicas de docentes no período de março de 2007 até maio de 2013. O pesquisador constatou um total de 1.801 licenças médicas, referentes a 327 docentes. As licenças médicas apresentaram-se em maior número relacionadas a doenças dos sistemas respiratório, digestivo, infecciosas e parasitárias e do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Para melhor visualização, com o auxílio da tabela a seguir, observam-se alguns dados sobre os adoecimentos dos docentes mencionados nos resumos dos respectivos trabalhos.

Tabela 2 - Dados sobre os tipos de adoecimento docentes em teses e dissertações da BDTD

Autor	Dados sobre adoecimento de docentes em teses e dissertações da BDTD	Nível de ensino pesquisado
Carvalho (2014)	Doenças do aparelho respiratório; transtornos mentais; complicações ligadas à gravidez; problemas osteomusculares.	Docentes de Educação Básica
Guerreiro (2014)	Problemas respiratórios (20,7%), problemas osteomusculares (13,8%) e transtornos mentais (10,8%).	Docentes de Educação Básica
Leite (2014)	Problemas Osteomusculares, os Problemas relacionados à voz e os Problemas de Saúde Mental.	Docentes de Educação Básica
Siqueira (2015)	Estresse, síndrome de Burnout, depressão, transtorno bipolar, esquizofrenia, síndrome do pânico, transtorno fóbico e doenças psicossomáticas.	Docentes de um Instituto Federal (Educação Básica, profissional e superior)
Pacheco (2015)	Doenças dos sistemas respiratório, digestivo, infecciosas e parasitárias e do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.	Docentes de Educação Básica
Costa (2016)	Transtorno misto ansioso e depressivo (F 41.2), o episódio depressivo grave sem sintomas psicóticos (F 32.2) e o transtorno depressivo recorrente, episódio atual grave sem sintomas psicóticos (F 33.2).	Docentes de Educação de Nível Superior
Ribeiro (2016)	Doenças do sistema osteomuscular com 12,99%, e transtornos mentais e comportamentais com 12,63%.	Docentes de Educação de Nível Superior
Schuster (2016)	Transtornos Mentais ou Emocionais (25,38%), Traumas e Contusões (22,84%) e Distúrbios Músculo - Esqueléticos (13,95%).	Docentes de Educação Básica
Levorato 2016	Doenças respiratórias (22,3%), problemas osteomusculares (14,1%) e transtornos mentais (11,0%)	Docentes de Educação Básica
Luz (2017)	Algum tipo de dor ou desconforto em pelo menos uma região do corpo (97,9%), em processo de sofrimento psíquico (35,5%).	Docentes de Educação de Nível Superior
		Docentes de Educação

Costa (2017)	Doenças relacionadas ao aparelho respiratório, transtornos mentais e comportamentais e doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.	Básica
Campos (2018)	Prevalência de 29,9% de Transtornos Mentais Comuns na amostra investigada.	Docentes de Educação de Nível Superior

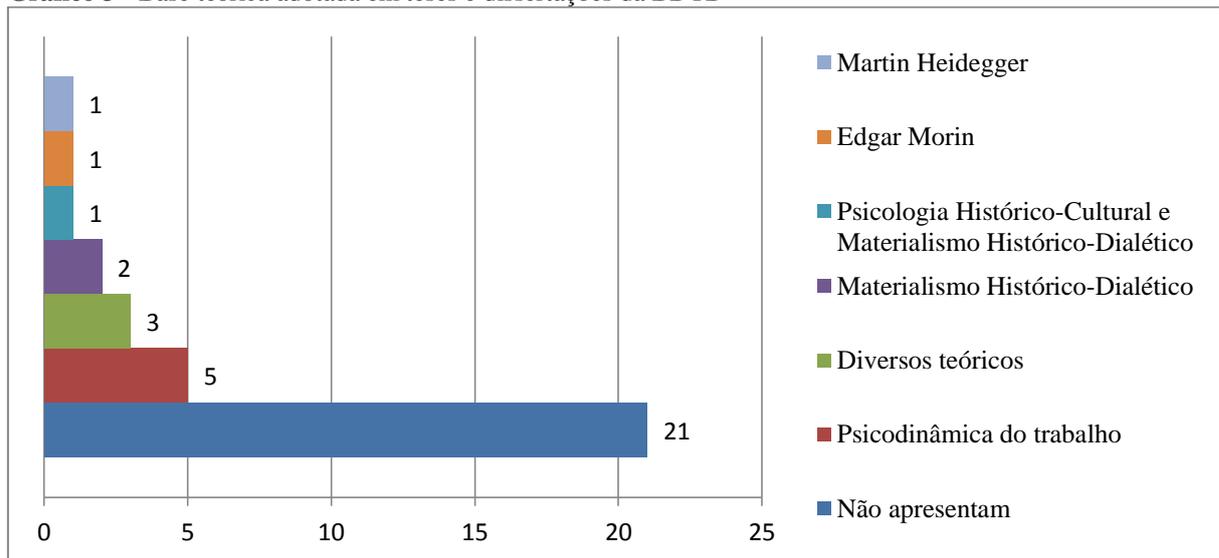
Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Como se nota, a maioria dos tipos de adoecimento dos professores refere-se a problemas respiratórios, psicológicos e osteomusculares. Olhando mais atentamente para os tipos de adoecimento em docentes da educação básica, observa-se que os problemas respiratórios aparecem como principal.

Inferimos que a precarização do trabalho aliada a uma longa jornada são fatores determinantes no processo de adoecimento. Como exemplo, podem-se citar as salas cheias e abafadas, mal ventiladas, excesso de poeira, paredes mofadas e pó de giz e as falas excessivas e em alto tom que podem acarretar em diversos problemas respiratórios. Cadeiras e mesas não ergonômicas, escrever no quadro repetidamente, abaixar e levantar para corrigir cadernos, pegar crianças no colo para trocar a fralda, dar banho, alimento, etc., no caso de docentes da educação infantil, são alguns exemplos de situações que podem acarretar em problemas osteomusculares. O estresse diário, a indisciplina, as más relações no ambiente de trabalho somando-se a esses problemas e podem acarretar diversos transtornos mentais.

Sobre pesquisa com algum tipo de transtorno específico, De Faria (2016) buscou conhecer a prevalência de depressão e de sintomas depressivos, de acordo com o Inventário de Beck-II (BDI-II), em professores da Rede Estadual de Ensino de Londrina/PR. Constatou que dos trezentos e oito professores entrevistados, 34,7% foram considerados depressivos, de acordo com os preceitos previstos nesse Inventário.

O gráfico a seguir mostra as **bases teóricas** dos trabalhos como subsídio para a leitura do fenômeno.

Gráfico 3 - Base teórica adotada em teses e dissertações da BDTD

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Verifica-se no gráfico que, na maior parte das produções, não constam nos resumos suas respectivas bases teóricas. Essa questão é um ponto bastante importante e suscita dois pensamentos: a de que a pesquisa só objetivou descrever e apresentar dados, ou a de que a base teórica está presente no corpo do texto, mas não se escreveu no resumo.

Outra questão a mencionar é que alguns trabalhos subsidiaram-se em muitos autores de escolas filosóficas diferentes na explicação e compreensão do fenômeno do sofrimento psíquico. Compreendemos que “pincelar” o que diz cada teórico sobre o sofrimento psíquico não nos daria uma compreensão do fenômeno, mas uma análise superficial de seus entendimentos, tornando-se um trabalho muito mais descritivo do que explicativo.

As pesquisas descritivas e que nos trazem dados acerca do adoecimento docente são muito importantes, pois possibilitam uma visão geral sobre as diversas formas de adoecimentos e sofrimento psíquico, porém, em concordância com Vygotsky (2010), é preciso ir além das meras descrições e buscar certo entendimento mais explicativo do objeto que se pretende estudar.

Entre os 34 trabalhos selecionados para análise, apenas o de Soares (2015) aponta a Psicologia Histórico-Cultural como base teórica. O trabalho dessa autora também foi a única pesquisa exclusivamente de revisão teórica. O objetivo de seu trabalho foi fornecer subsídios para a promoção de saúde no âmbito da educação escolar, tomando-se como referência o processo de formação de docentes. A autora faz uma análise sócio-política da educação escolar e aponta para a necessidade de reestruturação pedagógica da escola como condição objetiva para otimizar o desenvolvimento e a humanização das pessoas. Como base

metodológica, utiliza o Materialismo Histórico-Dialético na busca da compreensão científica das leis de transformação e desenvolvimento do processo de humanização.

Os trabalhos de Menezes (2014) e Bopsin (2016) também apontaram o Materialismo Histórico-Dialético como base teórica. Menezes (2014) evidencia que o Materialismo Histórico-Dialético possibilita lançar um olhar crítico sobre as formas de dominação do trabalho docente no contexto neoliberal.

No que se refere às estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico, Siqueira (2015) aponta que as principais utilizadas pelos docentes são a psicoterapia, o tratamento medicamentoso, a ioga, *heiki*¹⁰, meditação, pilates, caminhadas, aulas de dança, lazer com a família, fomento a um espaço de discussão na instituição, entre outras. Penachi (2018) menciona que os tipos de estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelos participantes de sua pesquisa foram o suporte familiar, alimentação adequada, exercício físico regular, repouso e lazer.

Percebe-se que o enfrentamento e o tratamento do sofrimento psíquico se dão a nível primordialmente individual, e é praticamente mínimo (quando acontecem de fato) o fomento a discussões nas próprias instituições de ensino sobre a saúde mental docente.

Analisaremos agora alguns trabalhos apresentados e selecionados no evento nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

2.1.2 Busca e análise de produções no Grupo de Trabalho (GT – 20) Psicologia da Educação em eventos da ANPEd.

A ANPEd¹¹, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. O GT-20, de Psicologia da Educação¹², apresenta pesquisas que tem privilegiado relação entre essas duas áreas compreendendo a relação histórica entre esses dois campos do saber.

A procura se deu por meio da página *online* da ANPEd, na qual buscamos as seguintes reuniões: 36^a, realizada no ano de 2013, 37^a, realizada em 2015 e a reunião 38^a, realizada em 2017. A escolha destas reuniões, especificamente, visou abranger o período de 2013 a 2018.

¹⁰ *Reiki* é uma terapia complementar, caracterizado pela imposição das mãos no ser humano com objetivo de reestabelecer o equilíbrio físico, mental e espiritual. (FREITAG, ANDRADE e BADKE, 2015). Para saber mais pesquise em http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n38/pt_revision5.pdf.

¹¹ Para obter mais informações sobre a ANPEd, entre no site <http://www.anped.org.br>.

¹² Pensamos em buscar trabalhos neste GT, pois as pesquisas apresentadas neste têm abrangido a relação entre Psicologia e Educação.

A busca envolveu a leitura dos títulos e resumos de trabalhos apresentados no GT – 20, de Psicologia da Educação. Na tabela a seguir, mostramos uma síntese da busca e dos achados.

Tabela 3 - Quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados no GT-20 da ANPEd

Reunião	Registros encontrados	Trabalhos selecionados	Ano do evento
36 ^a	07	00	2013
37 ^a	18	00	2015
38 ^a	12	02	2017

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Facci e Urt (2017) apresentaram o trabalho intitulado “Professor readaptado: o adoecimento nas relações de trabalho”, cujo objetivo foi de apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com docentes readaptados do estado do Paraná acerca do trabalho e sua relação com o adoecimento e a constituição da personalidade. Segundo as autoras, a precarização do trabalho docente é um fator que tem causado adoecimento e readaptação nesses profissionais, pois interfere significativamente na constituição da personalidade e no sentido que atribuem à sua prática profissional.

As autoras entrevistaram 20 professores readaptados de escolas públicas da Educação Básica. Sob o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, analisaram que “na hierarquização dos motivos, aquilo que movia o docente na escola passa a ocupar uma posição diferenciada: agora o desejo é não estar em sala de aula, o desejo é fugir da situação estressante”. Esses docentes desenvolvem várias ações, mas nem sempre relacionadas ao significado social da sua profissão. Dessa forma, sentido e significado encontraram-se separados, levando a um processo de alienação e adoecimento no trabalho (FACCI e URT, 2017, p. 10).

No trabalho intitulado “Com o corpo tremendo: expressões corporais de sofrimento psíquico de professores em contexto de conflitos relacionais na sala de aula”, Silva e Andrade (2017) buscaram analisar as expressões das emoções negativas na estrutura corporal dos docentes a partir da vivência de conflitos relacionais na sala de aula. Entrevistaram-se 17 docentes de escolas públicas e seus resultados indicaram que

[...] no campo motor, tais emoções refletiam-se no corpo das docentes, em sua maioria, provocando dor física (dores nas costas, nos braços, na cabeça, na mandíbula e na cervical); alterações metabólicas (aceleravam o coração e/ou alteravam a pressão, provocavam insônia, manchas na pele, queda de cabelo e afetavam a memória) e de humor (desânimo, estresse, nervosismo), ocasionando choro em casa e na sala de aula além de deixar o semblante cansado e desfigurado; e descontrole motor (falha na voz, cansaço, o corpo trêmulo). (SILVA e ANDRADE, 2017, p. 01).

Sob a perspectiva Walloniana, os autores defendem que é necessário aprender a ler as emoções, pois isso é um requisito para administrá-las. Ainda expõem que

por desconhecer o seu mecanismo de ação sobre o corpo e o meio social, os professores conservam-se alheios às suas mais evidentes expressões emocionais, muitas vezes, inadequadas ao contexto da sala de aula. Por outro lado, quando não expressas, as emoções, sobretudo as negativas, tendem a transformarem-se em sofrimento psíquico com descargas altamente negativas para o corpo. (SILVA e ANDRADE, 2017, p. 06).

Os autores defendem a importância da autogestão das emoções por parte dos educadores como prevenção do sofrimento psíquico. As emoções podem, além de interferir no processo de ensino e aprendizagem, afetar significativamente a saúde desses profissionais.

Por fim, os trabalhos indexados nessas duas bases de dados forneceram um sucinto panorama nacional sobre a temática do sofrimento psíquico e adoecimento docente, o que permitiu verificar o que e de que forma tais pesquisadores trataram o assunto.

2.1.3 Busca e análise de produções no banco da UFMS, UCDB, UEMS e UFGD

Apresentaremos neste momento os trabalhos de teses e dissertações locais, especificamente em programas de pós-graduação de Psicologia e de Educação em mestrado e doutorado de universidades do Mato Grosso do Sul.

Compreendemos que conhecer as pesquisas nacionais é primordial no que tange à necessidade de explorar a realidade brasileira e verificar descobertas e lacunas de nosso objeto de estudo. No entanto, sentimos a necessidade de nos inteirmos da realidade local no que diz respeito às pesquisas científicas especificamente em teses e dissertações a partir de bases de dados locais, como a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ressaltamos que somente a Universidade Católica Dom Bosco oferece o curso de doutorado em Psicologia.

No repositório institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), buscou-se por pesquisas realizadas no período de 2014 a 2018 e foram selecionados 04 trabalhos.

Com a utilização da palavra-chave “sofrimento psíquico”, “adoecimento psíquico” e “transtorno mental”, não se obtiveram resultados. Com a palavra “professor”, obteve-se um total de 92 registros, com 02 seleções para análise. Com a palavra “docente”, apareceram 19 registros, com 01 trabalho selecionado. Após a busca com essas palavras-chave, ainda realizamos uma segunda busca por meio da observação nas páginas *online* específicas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, observando os títulos e resumos dos trabalhos armazenados nesses repositórios. Sintetizamos nossos achados na tabela a seguir.

Tabela 4 - Quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados no banco de dados da UFMS

ÁREAS	Registros encontrados	Trabalhos selecionados	Ano de publicação
Mestrado em Psicologia	67 (geral)	04	2015/2015/2016/2018
Mestrado em Educação	296 (geral)	00	-----
Doutorado em Educação	105 (geral)	00	-----

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Interessante apontar que todas as produções acadêmicas do Mestrado em Psicologia abordam a temática da Readaptação Docente, tema recorrente e presente na realidade local.

O trabalho nomeado “Histórias de vida de professoras em processo de readaptação funcional” procurou investigar as diversas manifestações físicas, verbais, psicológicas e simbólicas da violência no cenário escolar, que não somente se configuram como fonte causadora do processo de readaptação funcional docente, mas como uma problemática que se apresenta também quando esses professores exercem outras funções na escola. Utilizou-se como aporte teórico para essa pesquisa a Teoria Histórico-Cultural. Os resultados evidenciaram que a condição sob a qual ocorreu a situação que levou as docentes à readaptação funcional, vivenciada e narrada pelas participantes da pesquisa, caracteriza-se como aspectos que norteiam as tramas das relações sociais estabelecidas por elas em suas vidas, até mesmo em suas demais esferas (KRUGMANN, 2015).

“O sentido da readaptação atribuído pelas professoras” teve por objetivo conhecer e analisar o sentido da readaptação para professoras do ensino das redes municipal e estadual de

Campo Grande/MS, no contexto da violência nas escolas. Para análise e discussão, utilizou-se como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural. Nos resultados apontados nessa pesquisa, percebeu-se que o sentido da readaptação para as professoras participantes da mesma revelou a contradição e os sentimentos ambivalentes, mas com base nos aspectos depreciativos do ser professor e de não exercer sua função de formação. Constatou-se que a violência nas escolas é o pano de fundo dessas readaptações, assim como a própria readaptação é um processo de violência (SANTOS, 2015).

Na dissertação intitulada “Do(c)entes readaptados: as vozes que ecoam nos discursos”, Lima (2016) reflete sobre as formas de adoecimento e os discursos que permeiam as práticas desses profissionais que atuam nas escolas da rede pública de Campo Grande/MS. O estudo teve por referência teórica Michel Foucault e, por meio da análise do discurso dos entrevistados, foi possível localizar sentimentos de insatisfação, abandono, incapacidade, frustração, inutilidade, fracasso e sofrimento, em razão da situação a que estão submetidos, bem como estereótipos como os da segregação e do preconceito bastante consolidados.

Na produção nomeada “Eu sou uma (que) não tenho nada. Falei! Explicitação da consciência e do inconsciente na análise de docentes readaptados funcionalmente”, Mattos (2018) buscou investigar os aspectos psicológicos de docentes submetidos ao processo de readaptação funcional. A pesquisadora aponta que a readaptação docente no estado de Mato Grosso do Sul necessita ser pensada e reestruturada a fim de possibilitar a esses trabalhadores o desenvolvimento de suas capacidades laborais e a redução de afastamentos médicos devido à insatisfação no trabalho.

Os trabalhos de Krugmann (2015), Santos (2015) e Mattos (2018) utilizaram como base teórica os estudos de Vygotsky e os pressupostos metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético. Já o trabalho de Lima (2016) baseou-se nos estudos de Michel Foucault.

Os sujeitos dessas pesquisas foram docentes em processo de readaptação funcional ou readaptados de forma definitiva, ou seja, quando já não há a possibilidade de permanência em sala de aula, tornando-se necessária a readaptação para outras funções que seja compatível com a saúde atual do docente. Muitos são realocados em bibliotecas, secretaria das escolas, direcionados a atuar como auxiliares da coordenação e/ou direção, etc. Esses trabalhos denunciam e apontam, no mínimo, um problema a ser refletido e analisado sobre a saúde (e não saúde) dos profissionais da Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

Essas produções locais apresentam aspectos relevantes em relação ao nosso objeto de estudo e evidenciam questões que são inerentes às particularidades da Rede Pública de Ensino de Campo Grande/MS e revelam que há, nesse município, lócus de nosso estudo, uma

problemática que merece atenção, visto que muitos desses profissionais que atuaram em sala de aula vivenciaram, de certa maneira, algum nível de sofrimento psíquico decorrente do trabalho, tendo a necessidade da readaptação, não suportando mais a atuação em sala de aula, por motivos psicológicos ou físicos, decorrentes ou não da profissão.

Na sequência, buscamos por produções acadêmicas entre os anos de 2014 a 2018 no banco de dados do Programa de Pós-Graduação de Psicologia e Educação em mestrado e doutorado da UCDB e selecionamos 03 trabalhos. As buscas foram realizadas verificando os títulos dos trabalhos e, posteriormente, leitura dos resumos para seleção e análise. Sintetizamos nossos achados na tabela a seguir.

Tabela 5 - Quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados no banco de dados da UCDB

ÁREAS	Registros encontrados	Trabalhos selecionados	Ano de publicação
Mestrado em Psicologia	55 (geral)	01	2017
Doutorado em Psicologia	12 (geral)	01	2017
Mestrado em Educação	67 (geral)	01	2017
Doutorado em Educação	37 (geral)	00	-----

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

A dissertação de Martins (2017) teve por objetivo analisar os fatores que podem ocasionar o bem-estar ou o mal-estar no trabalho de docentes de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Para alcançar seu objetivo, utilizou um questionário para traçar o perfil socioprofissional dos docentes e realizou entrevista semiestruturada. Como resultados, a autora constatou que os fatores de maior satisfação dos docentes participantes são o reconhecimento da disciplina por parte da comunidade escolar, a autonomia de que gozam no desenvolvimento do trabalho que realizam. O único fator de insatisfação apontado pelos participantes foi a falta de materiais específicos para trabalhar a educação física com as crianças.

A dissertação de Moraes (2017) buscou identificar a prevalência de adição ao trabalho nos docentes de pós-graduação *stricto sensu* e sua correlação com o estresse ocupacional. A autora destaca que a adição ao trabalho é um vício relacionado ao mesmo, resulta da combinação de trabalho excessivo e trabalho compulsivo, o que acarreta em adoecimento mental. Os achados indicam que, na correlação entre adição ao trabalho e estresse ocupacional, a autora não encontrou significância, indicando que adição ao trabalho não é

preditora de estresse ocupacional. Como instrumentos para tal verificação a autora utilizou: Questionário sociodemográfico ocupacional (QSDO); *Job Stress Scale (JSS)*; *Dutch Work Addiction Scale (DUWAS)*.

Bueno (2017) buscou investigar, em sua tese, Fatores de Riscos Psicossociais (FRP), Transtornos Mentais Comuns (TMC) e Estresse Ocupacional (EO) em 26 docentes das escolas do Pantanal, do município de Aquidauana/MS. A tese foi organizada em 04 artigos com objetivos e metodologias diferentes, mas todos relacionados à temática.

Bueno utilizou vários instrumentos como metodologia: entrevistas; versão longa do *Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ)*, que avalia os Fatores de Riscos Psicossociais (FRP); Questionário Sociodemográfico e Ocupacional (QSDO); *Job Stress Scale (JSS)*, para avaliar o tipo de experiência do indivíduo em relação ao seu trabalho e o quanto essa experiência o expõe ao risco de estresse ocupacional; e o *Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20)* para investigar a suspeição para transtornos mentais comuns.

Seus principais resultados foram: a percepção dos professores é a de abandono pelos diferentes órgãos em diferentes instâncias; os principais riscos psicossociais para a saúde dos professores são: exigência quantitativa, ritmo de trabalho, falta de influência no trabalho, problemas relacionados ao sono, extenuação, estresse psíquico, somático e cognitivo, sintomas depressivos e problemas no relacionamento interpessoal; os trabalhadores apresentam sintomas somáticos, humor depressivo/ansioso, decréscimo de energia vital e pensamentos depressivos; problemas de comportamento interpessoal, estresse somático, problemas de sono e saúde geral - contribuem diretamente para a ocorrência de Transtorno Mental Comum (TMC) nessa população com trabalho de alta exigência predominantemente.

Na busca por produções no repositório institucional do Curso de Pós-Graduação em Psicologia em mestrado e Educação em mestrado e doutorado da UFGD, entre os anos de 2014 a 2018, selecionou-se 01 dissertação, conforme tabela a seguir.

Tabela 6 - Quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados no banco de dados da UFGD

ÁREAS	Registros encontrados	Trabalhos selecionados	Ano de publicação
Mestrado em Psicologia	13 (geral)	01	2017
Mestrado em Educação	55 (geral)	00	2017
Doutorado em Educação	07 (geral)	00	-----

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

O trabalho de Araújo (2017) buscou investigar a relação entre o sofrimento psíquico docente e a organização do trabalho numa escola da rede pública estadual do município de Dourados/MS, sob o aporte teórico da Psicodinâmica do Trabalho e alguns aportes das ciências sociais que subsidiaram suas análises. O autor realizou observação participante e entrevistas semiestruturadas com docentes e concluiu que a principal fonte de prazer no trabalho estava ligada ao reconhecimento vindo do aluno e que os causadores de sofrimento eram multifatoriais, destacando-se dificuldades no convívio com outros docentes.

Após um panorama sobre as publicações locais, pudemos verificar que a temática da readaptação docente ficou em evidência nos trabalhos da UFMS. As produções da UCDB foram marcadas por pesquisas mais descritivas de cunho quali/quantitativo com a utilização de instrumentos psicométricos para medição do quantitativo de níveis de satisfação/insatisfação, estresse, etc., de docentes.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) conta com mestrado e doutorado em Educação, porém não foi encontrado nenhum trabalho na temática do sofrimento psíquico ou adoecimento de professores no período de 2014 a 2018.

2.1.4 Analisando nossos achados

É evidente que as pesquisas relacionadas ao sofrimento psíquico docente são relevantes e mostram uma problemática urgente que é a questão das licenças médicas e readaptações como consequência desse sofrimento. Como mencionado, as pesquisas ainda elucidam que os enfrentamentos disponíveis aos docentes são individuais e pouco se faz em relação a isso na própria escola ou na Rede de Ensino.

Na sociedade do individualismo em que vivemos, na qual o sujeito é praticamente o único “culpado” pelo sofrimento psíquico, os enfrentamentos não poderiam ser outros que não as estratégias individuais. O docente, na maioria das vezes, culpabilizado frente ao fracasso escolar e outras tantas situações, pressiona-se para enfrentar ou se adequar a essa sociedade, restando-lhe enfrentar a seu modo, sendo um deles o adoecer e se afastar das situações estressoras. Infelizmente, o discurso neoliberal que permeia a sociedade não permite que ela reflita sobre a forma de organização social e suas relações que adoecem o trabalhador, e a escola, sendo partícipe dela, reflete as mazelas de um sistema social individualista e que não tem se posicionado frente a tantos adoecimentos docentes.

Facci, Urt e Barros (2018, p. 288) explicam que “as condições de trabalho e mesmo a falta de tomada de consciência, muitas vezes, dessas condições e de formas de enfrentamento, produzem adoecimento no docente”.

Após esse levantamento, verificou-se que não houve nenhuma pesquisa interventiva junto aos docentes. Porém, com exceção da pesquisa de Soares (2015), que foi exclusivamente teórica, todas as outras foram a campo na busca de dados sobre o adoecimento e o sofrimento psíquico, verificando-se que a maioria utilizou a entrevista como instrumento para coleta de dados. Compreendemos que realizar uma entrevista não é propriamente uma intervenção, mas, dependendo de como é realizada, se com uma escuta atenta e ativa, pode até ter um significado importante ao docente, que se sente ouvido e por vezes acolhido.

Cardoso e Nunes evidenciam que os docentes

Não se sentem ouvidos ou acolhidos em seus desafios cotidianos. Muitas vezes se sentem silenciados e impotentes [...] ‘Assim, os processos de subjetivação ficam comprometidos e o sujeito já não consegue movimentar-se criativamente nem encontrar em outro a possibilidade de ser escutado, considerado’. (CARDOSO e NUNES 2016, p. 233).

Observamos que, das 34 pesquisas selecionadas a partir da BDTD, 09 tiveram como principal objeto de estudo os Transtornos Mentais, 06 trataram da temática saúde e/ou adoecimento do professor e 05 abordaram sobre a precarização do trabalho docente. A maioria dessas pesquisas ocorreu com professores de Nível Superior (n. 17) e da Educação Básica (n. 12). Observamos que a maioria dos resumos (n.21) não cita qualquer base teórica utilizada.

Os 02 trabalhos selecionados em eventos da ANPEd no GT 20 (Psicologia da Educação) buscaram entrevistar professores da Educação Básica e de escolas públicas. Um desses trabalhos pesquisou sobre a temática da readaptação docente e precarização do trabalho (FACCI E URT, 2017); outro buscou investigar as emoções dos professores a partir de conflitos relacionais no trabalho (SILVA e ANDRADE, 2017).

Dos 08 trabalhos selecionados em bancos locais (UFMS – 04; UFGD – 01; UCDB - 03), todos pesquisaram com professores da Educação Básica, com exceção de Morais (2017), que buscou investigar estresse e transtornos mentais em professores de pós-graduação *stricto sensu*. As temáticas mais pesquisadas nesses bancos foi o da Readaptação Docente com 04 pesquisas.

Compreendemos, a partir das pesquisas, que há uma relação entre a precarização do trabalho e o surgimento de transtornos mentais. A precarização não envolve apenas as más condições de trabalho no sentido único das condições objetivas para o exercício efetivo do trabalho, mas também questões como o excesso de funções dos professores, a pressão constante por resultados, a desvalorização salarial, as dificuldades nas relações entre os atores escolares e a própria violência, presente na escola.

Tais problemas desdobram-se em sentimentos de apatia, desânimo e desesperança, tornando o professor apenas um executor de metas, cuja finalidade de sua atividade vem se perdendo e deslocando-se para outras questões pontuais a se resolver na escola, como o excesso de burocracias, por exemplo.

Apercebemos que os saberes da Psicologia Escolar e Educacional podem contribuir para uma discussão e intervenção que evidencie e reflita esse fenômeno que tem atingido diversos docentes. Pensar a constituição da subjetividade e da identidade docente se faz emergente e imprescindível ao considerar que a escola é um espaço de constituição de conhecimentos no qual o docente tem um papel que é fundamental.

A presença da Psicologia na escola, na figura de um profissional, poderia ser uma das possibilidades de auxiliar os profissionais da educação a conduzir ações coletivas de enfrentamento ao sofrimento psíquico, além de pensar questões que norteiem possibilidades frente aos desafios cotidianos. Porém, nesse ponto, há de se ter certa cautela, visto que a Psicologia Educacional e Escolar precisa ser crítica ao que é imposto à escola e não mais um instrumento de adaptação e de assujeitamento às demandas e ideologias do capital, pois, nesse caso, seria consentir uma educação de seres alienados (docentes e discentes) que não buscam (ou não podem) uma verdadeira transformação social, acarretando em mais sofrimento e adoecimento psíquico.

Urt (2017a, p. 55) enfatiza que “o papel do psicólogo na Educação esteja centrado na luta por uma escola que lute por direitos das crianças, adolescentes e os profissionais da educação, criando uma escola participativa e democrática”. Tal colocação nos traz a compreensão de que o papel desse profissional deve ser o de contribuir para uma educação emancipadora e humanizadora, que coloque o saber da Psicologia a serviço da construção de uma educação de qualidade, crítica e que vise à autonomia e à ampliação da consciência, promovendo também a saúde mental de docentes e discentes.

No tópico a seguir trataremos algumas considerações a respeito de como a organização do trabalho e da educação na sociedade atual tem refletido no trabalho do professor.

2.2 Trabalho e Educação: algumas pontuações

Buscamos aqui discorrer sobre as configurações que o trabalho e a educação foram assumindo ao longo do processo histórico a partir dos diferentes modos de produção de cada sociedade. Procuramos expor de maneira sintética como as atuais configurações do mundo do trabalho afetam o trabalho do professor.

2.2.1 Transformações históricas na organização do trabalho e da educação

A partir da história ontogenética do homem¹³, colocamos em evidência a importância do entendimento sobre o desenvolvimento social, a partir da categoria trabalho, e de que forma esse e os processos educativos se relacionam. O trabalho é constitutivo do ser humano, ou seja, inaugura o homem em seu processo de hominização e humanização, alterando profundamente o seu ser. Assim

[...] o trabalho, ao longo da vida em sociedade, é fundamental na relação do homem com a natureza. Coloca em movimento a vida humana, seus órgãos, aparelhos e sistemas, na busca de produtos, os quais o alimentarão, vestirão e permitirão sua produção e reprodução social. O homem, com sua ação, transforma seu entorno e, nesse processo, é transformado. Desenvolve a sociedade, humanizando-se. (BARRETO, 2000, p. 93).

Por meio do trabalho, o homem passa a agir intencionalmente sobre a natureza a fim de satisfazer suas necessidades. Nesse processo, além de modificar a natureza, modifica a si mesmo, dando sentidos e significados à sua vida.

[...] para produzir o necessário a sua sobrevivência o homem trabalha e, para tanto, faz uso dos chamados *meios de produção*, estes por sua vez formados pelas ferramentas, ou *instrumentos de trabalho* e pela matéria a se constituir em produto, o *objeto de trabalho*. A este conjunto, somada a *força de trabalho*, deu-se o nome de *forças produtivas* e, ao longo da história, tais forças têm se desenvolvido conforme o surgimento de novas necessidades e o que tem diferenciado um modo de produção daquele que o antecede ou o segue são as relações dos sujeitos com os meios de produção e entre si. (CASSIN; BOTIGLIERI, 2009, p. 113, grifos dos autores).

Para além de apenas um meio de subsistência, o trabalho permite ao homem criar a cultura a fazer história. Entretanto, como nos apontam Carvalho e Martins (2016, p. 274), “não são todas as criações humanas que se destinam a promover a humanidade nos homens”. As formas de trabalho na sociedade capitalista da qual fazemos parte tem causado certo

¹³ A palavra homem refere-se aqui a humanidade em geral, contemplando sua dimensão de gênero, abrangendo pessoas do sexo masculino e feminino.

estranhamento e alienação do homem com o produto de seu trabalho, ocasionando-lhe uma ruptura entre seu sentido e significado. Nesse sentido

Para o trabalhador, a alienação de sua atividade vital resulta em sua “desrealização”, no empobrecimento material e espiritual de sua vida enquanto ente genérico. A condição de assalariamento impõe para sua vida uma limitada apropriação das objetivações produzidas pela humanidade, apenas o necessário para a reprodução de sua força de trabalho e composição do capital. (CARVALHO e MARTINS, 2016, p. 275).

No processo histórico, o homem desenvolveu várias relações com os meios de produção e entre si. Na sociedade primitiva, por exemplo, a organização do trabalho se dava de modo coletivo e o produto do trabalho era um bem comum. Nessa sociedade, “a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho”. O homem realizava e conhecia todo o processo de produção de seu trabalho. “Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo” (SAVIANI, 2007, p. 155-154).

Com o desenvolvimento das forças produtivas e relações cada vez mais complexas, desenvolveram-se meios de produção que possibilitaram cada vez mais excedentes. Dessa forma, a sociedade organizou-se de tal forma que alguns homens trabalhavam e outros se apropriavam do trabalho. “Esta nova organização da base econômica da sociedade determina, gradativamente, o surgimento de necessidades dos proprietários dos meios de produção em criarem mecanismos que legitimem a sua propriedade”. Aqui já estavam as bases para o modo de produção escravista. Inicia-se um processo de dominação e exploração (CASSIN; BOTIGLIERI, 2009, p. 113). “Grécia e Roma são exemplos clássicos de sociedades escravistas onde o papel do Estado, enquanto aparato político-ideológico, se consolida como instrumento da classe dominante na legitimação de suas relações de dominação e exploração” (CASSIN; BOTIGLIERI, 2009, p. 114).

A partir da sociedade dividida em classes, o trabalho passa a ser visto como degradante, castigo, tarefa primordial dos escravos. Para Saviani (2007), a partir dessa divisão, passa-se a ter duas modalidades diferentes de Educação, uma para a classe proprietária e outra para classe não proprietária: “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu

origem à escola” (p. 155). Há um marco histórico, segundo Saviani (2007), da divisão entre educação e trabalho.

O modo de produção subsequente, o feudalismo, não chegou a modificar a concepção ideológica do trabalho, ainda visto como atividade degradante. A relação entre os homens era baseada na vassalagem, na qual o vassalo oferecia trabalho e fidelidade ao seu senhor em troca de proteção e um pequeno pedaço de terra para subsistência, de modo que deveria retornar parte de seu produto a ele. Destaca-se aqui a influência da Igreja Católica como “importante veículo de manutenção e legitimação das relações sociais e de produção, tendo em vista que se fixava enquanto instituição de empréstimo e crédito rural a senhores feudais e exercia cada vez maior influência sobre a economia, a política e a educação” (CASSIN e BOTIGLIERI, 2009, p. 115).

A educação não se caracterizava pela instrução e sim pela doutrinação cristã com o intuito de manter-se em sua posição de poder, pois “[...] diferentemente do escravismo, foi o aparato ideológico que predominou nos mecanismos de reprodução das relações de produção” (CASSIN e BOTIGLIERI, 2009, p. 116).

Com a decadência do feudalismo, que não mais conseguia responder às novas necessidades, que agora eram em cenário mundial e não mais local, foram surgindo novos modos de relação e produção. A expansão marítima e do comércio devido ao excedente de produção, os processos de urbanização, promovendo novas relações de trabalho, como o regime assalariado e o surgimento da nova camada social, a burguesia, foram alguns dos fatores para o surgimento do modo de produção capitalista. “A busca da superação destes novos desafios impuseram grandes esforços no desenvolvimento das forças produtivas, elevando o nível da mecanização da produção e a substituição da força motriz humana e animal, o que conhecemos como Revolução Industrial¹⁴” (CASSIN e BOTIGLIERI, 2009, p. 116).

Barreto (2000, p. 96) explica que “A Revolução Industrial deslocou o trabalho das pequenas oficinas para as fábricas; dignificado como fundamental na vida homem, constituiu-se meio necessário à sua realização e liberdade”.

Nesse contexto, surgiram muitas demandas para mão de obra fabril, porém em situações degradantes de trabalho. Os trabalhadores viviam em estado de quase confinamento, as mulheres também eram absorvidas pelo trabalho por seus atributos construídos histórica e socialmente, como destreza, habilidade e paciência, produzindo quantitativamente da mesma

¹⁴ A Revolução Industrial é caracterizada pela evolução tecnológica aplicada na produção e a consequente revolução nos processos de produção e nas relações sociais. (OLIVEIRA, 1987, p.75, apud, CASSIN; BOTIGLIERI, 2009, p.06).

forma que o homem, ganhando, porém, bem menos. “Era comum encontrar crianças de até oito anos incorporadas às novas formas de produzir, por ser mão-de-obra barata, dócil e útil”. (Idem, 2000, p. 96).

Com o advento da Revolução Industrial, a burguesia então passa a obter conhecimento não mais por vias religiosas, mas a demanda era por conhecimentos práticos, úteis às negociações burguesas. O trabalho passou a ser visto como algo positivo e importante na vida do homem.

Nesse contexto de ascensão industrial e crescimento do modo de produção capitalista, de necessidade do domínio de uma cultura intelectual como exigência para atender às novas demandas do capital, a escola tornou-se um “instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação” (SAVIANI, 2007, p. 158). Dessa forma,

[...] após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países buscaram organizar sistemas nacionais de ensino, buscando universalizar a escola básica. Portanto, junto à Revolução Industrial ocorreu também uma Revolução Educacional e, segundo Saviani, “aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2007, p. 159).

O modo de produção capitalista não rompeu com as relações entre os proprietários e não proprietários dos meios de produção e do Estado como instrumento de dominação e exploração dos primeiros sobre os últimos. A partir dos seus meios de produção, traz consigo um processo também de transformação das relações de produção, pois transformam as formas de trabalho para torná-las adequadas a essa expansão e, como consequência, a transformação das relações sociais (BATISTA, 2008).

Nesse sentido, em cada época e em cada sociedade, desenvolvem-se formas educacionais correspondentes ao modo como ela se organiza e como produz suas formas de subsistência. A educação é submetida aos interesses dos que detém o poder e, no caso da sociedade capitalista, pela classe dominante.

Considerando o conjunto de mudanças que ocorreram no sistema capitalista nas últimas décadas do século XX, surgiram diferentes modelos de produção, como o taylorismo,

o fordismo e o toyotismo. Esses modelos influenciaram a relação do trabalhador com seu trabalho e acarretaram em impactos significativos em sua subjetividade.

A administração científica do trabalho¹⁵, proposta por Frederick Taylor (1856-1915), dominou o modelo de produção no trabalho fabril no século XX, com base na divisão de tarefas e racionalização do trabalho; “esse é o cerne da teoria tayloriana do trabalho: os engenheiros concebem e os trabalhadores manuais – que certa vez Taylor denominou como “gorilas amestrados” – executam” (ANTUNES, 2011, p. 124).

Os operários fabris eram treinados para executar o trabalho da melhor forma possível e no menor tempo. Para alcançar esse objetivo, a divisão laboral era essencial na configuração dessa forma de trabalho, pois cada operário realizava a mesma atividade horas a fio agilizando o processo e produzindo mais.

Esse modelo de gerenciamento ganha notoriedade com Henry Ford (1863 – 1947), empreendedor norte-americano fundador da fábrica de automóveis *Ford Motor Company*, em 1903, e criador da montagem em série de forma a produzir em massa automóveis em menos tempo.

Ford aplicou a engenharia de Taylor em sua produção seriada e homogeneizadora, de modo a aumentar as economias de escala e, conseqüentemente, os lucros oriundos da produção automotiva, consolidando a sociedade de massa do século XX. Tratou-se, então, como já pude dizer anteriormente, de um casamento que deu certo: Taylor e Ford, o engenheiro científico e o fabricante de automóveis. Eles foram responsáveis pela ampliação e generalização das formas de estranhamento e reificação que marcaram fundo o exercício da subjetividade do trabalho no espaço produtivo, inicialmente fabril e depois para a totalidade dos espaços geradores de valor. (ANTUNES, 2011, p. 123).

Esse estranhamento, causado pela ruptura do trabalhador com o produto de seu trabalho “se efetiva sempre pela dimensão de negatividade, sentimento de perda e desefetivação, presente no processo de produção capitalista, uma vez que o produto gerado pelo trabalho não pertence ao seu criador” (ANTUNES, 2011, p. 122). Antunes, baseado em Marx, afirma que esse estranhamento não diz respeito somente ao produto do trabalho, mas ao próprio ato da produção, na atividade produtiva em si mesma (ANTUNES, 2011).

Antunes (2009) ainda explica que as crises ocorridas no capitalismo, desde a década de 70 e que duram até hoje, geraram muitas transformações no mundo do trabalho, o que fez com que fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital com profundas transformações no processo de produção e trabalho.

¹⁵ A administração científica é um modelo de administração do trabalho criado por Frederick Winslow Taylor, no fim do século XIX e início do século XX. Esse modelo se baseia na aplicação do método científico na administração na intenção de garantir o melhor custo/benefício aos sistemas produtivos.

No âmbito do processo da produção, a reestruturação foi marcada pela adoção, em escala global, do toyotismo¹⁶, um sistema de organização da produção que se constituiu como via de expansão e consolidação do capitalismo industrial e aparece como uma resposta à crise financeira no Japão do pós-guerra, aumentando a produção sem aumentar o quantitativo de trabalhadores (SANTOS, 2014).

Na busca de contornar a crise, a ofensiva do capital também se efetuou nas esferas políticas e ideológicas, como destaca Antunes, ao explicar que,

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. (Antunes, 2010, p. 33).

Antunes expõe que esse modelo busca envolver ainda mais a subjetividade do trabalhador, e a alienação e o estranhamento aparecem sob formas mais interiorizadas e complexificadas. Trata-se do trabalhador que precisa ser polivalente, flexibilizado, “vestir a camisa da empresa” dentro e fora dela.

É nesse cenário que surgem abordagens como as do sucesso individualizado, da alta performance, do desempenho de excelência, que invade a área organizacional e também a escolar, produzindo a demanda e a necessidade de os professores atuarem como empreendedores na sala de aula.

Castro (2005, p. 471 apud RODRÍGUEZ, 2010, p. 29) afirma que

A nova base material da produção criou as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior e mais rápida, mais flexível, atingindo todos os setores sociais. As modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas dependem de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e bem treinada. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais assume papel fundamental nesse processo. Por outro lado, cresce a necessidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades e criticar propostas. Esses são alguns dos pré-requisitos exigidos para o novo profissional.

Santos (2014, p. 140) ressalta que

¹⁶ O Toyotismo foi idealizado pelos engenheiros Taiichi Ohno (1912-1990), Shingeo Shingo (1909-1990) e Eiji Toyoda (1913-2013), sendo desenvolvido entre os anos de 1948 e 1975 nas fábricas da montadora japonesa de automóveis Toyota.

As reformas neoliberais na década de 90, orientadas pelos processos toyotistas de reestruturação produtiva, também invadiram o espaço escolar, assim como entraram em outras esferas das relações sociais. Não foi diferente no sistema educativo, que é diretamente orientado a reproduzir as relações sociais ideológicas de produção – de modo a produzir conformidade e aceitação da ordem estabelecida – assim como responsável pela formação dos trabalhadores para se inserem no processo produtivo. Assim, houve todo um rearranjo da legislação, em conformidade com as recomendações do Banco Mundial e de outras agências internacionais, para instaurar uma nova estrutura organizacional e de gestão das escolas; modificação nos objetivos da educação (e conseqüente redefinição do trabalho do professor); reestruturação dos currículos; novas orientações para as políticas educacionais do Ensino Superior – que mercantilizou esta modalidade de ensino e aligeirou a formação dos professores, esvaziando-as de conteúdo e metodologias –; instaurou também a efetivação de pedagogias que favoreciam e reproduziam os “novos” conteúdos ideológicos da era toyotista; desqualificação material e simbólica, somada à desvalorização da categoria de professores perante a sociedade etc. [...] Deste modo, fica claro que deste processo emergiram adoecimentos e sofrimentos psicológicos. O professor, esvaziado de sua tradicional função, ou seja, ensinar, viu-se progressivamente perdendo a identidade. Quem é o professor, se não aquele que ensina? Qual a especificidade de seu trabalho? Somado a estes elementos, o professor viu-se sendo coagido a assumir outras funções no processo educativo (burocráticas e a de outros profissionais).

Como se observa nas palavras deste autor, as reformas neoliberais e a reestruturação do ensino conforme a lógica produtivista acaba por reproduzir essa ideologia no espaço escolar e a reflete no modo de organização do trabalho docente. Logo, o professor esvaziado de sua função principal, assume outras funções na escola deixando o processo de ensinar em segundo plano.

Na sequência, faremos uma análise sobre as relações de trabalho na sociedade capitalista, e seus impactos na subjetividade e no trabalho do professor.

2.2.2 Trabalho docente na sociedade neoliberal: impactos na subjetividade do professor

Em Barreto (2000), Saviani (2007), Cassin e Botiglieri (2009), observamos que o trabalho passou a ser visto ao longo do tempo de diferentes formas, de maldito a símbolo de necessidade e dignidade humana, e que a Educação obedeceu às mudanças impostas pelas diferentes relações econômicas ao longo das mudanças nos modos de produção.

Barreto (2000, p. 103) explica que

As novas tecnologias possibilitaram aumentar o acúmulo de capital, a produção massiva de bens de consumo e estimular a sociedade de consumidores; entretanto, a reestruturação capitalista também está criando uma sociedade de desempregados-despossuídos, impossibilitados de consumir ou mesmo de sobreviver. A exigência quanto à qualidade do produto não acontece paralelamente a uma política firme de proteção à saúde dos trabalhadores. [...] Aqueles que adoecem no e do trabalho são demitidos, aumentando o contingente de adoecidos, de marginalizados do processo produtivo, dos bens de consumo e dos produtos da sociedade.

As formas de trabalho caracterizadas pela exploração do trabalhador nessa sociedade, tornando ele próprio mercadoria barata no mercado, afetam sua subjetividade e causam alterações em sua personalidade.

No Brasil, dados publicados pela Secretaria de Previdência do Ministério da Fazenda revelam que “os transtornos mentais e comportamentais foram a terceira causa de incapacidade para o trabalho, considerando a concessão de auxílio-doença e aposentadoria por invalidez, no período de 2012 a 2016” (BRASIL, 2017, p. 05).

Esses dados representam 8,97% das concessões de auxílio-doença e de aposentadoria por invalidez de naturezas previdenciária e acidentária, totalizando 668.927 benefícios. Segundo análises dessa Secretaria, “o ambiente corporativo é pautado hoje por uma lógica capitalista globalizada, em que o aumento de produtividade e o lucro máximo são os objetivos principais” (BRASIL, 2017, p. 05).

Almeida (2018, p. 18) afirma que “o sofrimento psíquico vem atingindo generalizadamente a classe trabalhadora, determinado pelos modos de vida característicos da atual fase de acumulação capitalista, com marcada intensificação do processo de trabalho e da vida em geral e destacado desgaste psíquico”.

Tais dados nos suscitam um olhar mais atento ao professor que tem sofrido e adoecido no cotidiano de sua prática, como ressaltam algumas pesquisas (ESTEVE, 1999; CODO e MENEZES 1999; GASPARINE, BARRETO e ASSUNÇÃO 2005; OLIVEIRA, 2006; FACCI e URT, 2017). Esse cotidiano, situado num cenário no qual impera a ideologia do capital, impõe a todos uma competição desmedida de luta pela sobrevivência, demarcada por mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, que são determinantes na constituição da subjetividade e do comportamento dos indivíduos.

O ideário neoliberal, como mola propulsora do capitalismo, que impregna e advoga na sociedade um princípio individualista, lança sobre os ombros próprio do trabalhador os problemas de desemprego e desigualdade social, eximindo o Estado da responsabilidade frente às mazelas sociais.

Carvalho e Yamamoto (2002, p. 02) explicam que “o pensamento neoliberal distingue-se do pensamento conservador e do liberal clássico. Em contraposição ao conservadorismo, os neoliberais defendem o individualismo e o encaram como chave para o sucesso da democracia em um contexto de ‘Estado Mínimo’”. O neoliberalismo preconiza a prevalência do mercado sobre todos os setores da vida humana. Ao trabalhador, resta competir, vender sua força de trabalho e se submeter às imposições do mercado.

O discurso que muitas vezes circula na sociedade é o de que “quem quer consegue”, aliado às ênfases de que “este cresceu na vida apesar de...”. Entretanto, a nós não interessa as exceções que “fogem à regra”, mas o questionamento de o porquê há tantos outros que também “não fogem à regra”. A ideia de enaltecer o sucesso de um e outro também é válida ao contrário, sendo o sujeito sempre culpabilizado pelo próprio fracasso. As exigências de um alto desempenho do trabalhador num cenário que não é nem um pouco estável traz consequências sérias à sua saúde psíquica.

O que se quer dizer com isso é que esse cenário impacta diretamente na subjetividade docente e, conseqüentemente, no modo de o professor se relacionar com seu trabalho. Dessa forma, quando culpabilizado frente ao insucesso de seus alunos, tão logo o seu também, pressiona-se para enfrentar ou se adequar à sociedade do individualismo, que determina a ele certas posturas e competências, exigências consideradas imprescindíveis para sua atuação, porém, na maioria das vezes, sem condições para tal.

Segundo os estudos de Vasconcelos e Faria (2009), o aumento de registros de doenças relacionadas ao trabalho a cada ano instiga os pesquisadores a investigar a relação entre o surgimento de doenças (físicas, mentais ou psicossomáticas) e a organização do trabalho. A profissão docente não fica fora dessas investigações. Para Aquino et al. (2016), pesquisas relacionadas ao sofrimento e adoecimento psíquico em professores têm crescido vertiginosamente nos últimos anos, principalmente a partir da primeira década deste século.

Santos (2014) evidenciou, em seu estudo, como as pesquisas realizadas entre os anos de 2004 e 2010 sobre o fenômeno do sofrimento e adoecimento psíquico em professores foram abordados. O referido autor destaca que o crescimento da produção científica, a partir, sobretudo, da metade da década passada, sinaliza que o fenômeno do adoecimento psíquico passou a chamar a atenção da academia em virtude da sua maior presença e frequência na realidade dos professores, pois, segundo seus levantamentos, a maioria das pesquisas (aproximadamente 65%) referentes a esse fenômeno foi realizada em campo, colhidos os dados in loco.

A expectativa na atualidade é a de que os professores sejam sujeitos de um processo de autoquestionamento e autoavaliação que se expresse em competências, habilidades e atitudes para sua atuação profissional, muito embora sem condições de trabalho ideais para isso. Frente a tantas atribuições dos docentes, Gasparine, Barreto e Assunção (2005, p. 191) explicam que,

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade.

Acreditamos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que o professor exerce uma atividade primordial no desenvolvimento humano, e que a escola tem um papel fundamental na sociedade, pois seu objetivo é “garantir a todos o saber e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, como condição para redução das desigualdades de origem social”. (LIBÂNEO, 1984, p.166). Entretanto, em meio a tantas atribuições docentes, sua função primordial fica prejudicada.

Lelis (2012, p. 154) traz em seu estudo a problemática da profissão docente hoje no Brasil e explicita que “há uma preocupação com a eficácia do professor, e, portanto, de novos paradigmas que devem nortear as políticas e os processos de formação docente”. Entre os problemas mapeados por Lelis, destaca-se o mal-estar profissional provocado pela sobrecarga de trabalho, pelo esgotamento psíquico (síndrome de *burnout*¹⁷), pelos baixos salários e pelas dificuldades de atualização profissional.

A referida autora menciona questões sobre a intensificação do trabalho docente, especialmente na gestão da sala de aula, na qual é exigido do professor o desenvolvimento de certas competências. Aborda também as demandas sociais colocadas para a escola, como, por exemplo, a formação para a cidadania, a qualificação para o mercado de trabalho e discute acerca da importância crescente do desenvolvimento profissional dos professores, sobre os principais desafios colocados ao trabalho dos professores no Brasil hoje.

Conforme Soligo (2017) há uma violência contra a escola, manifestada como violência sistêmica, produzida nas políticas educacionais. Como exemplo, a autora cita as trocas de governo a cada 04 anos, nas quais não se dá continuidade do trabalho iniciado na gestão anterior, iniciando-se sempre algo novo, para que os créditos fiquem com o governo atual.

Outro exemplo mencionado por essa autora é o salário e as condições de trabalho dos professores: “Condições de trabalho e salários inadequados são uma violência, porque não permitem um bom trabalho. Não permitem que a educação seja realizada como deveria” (SOLIGO, 2017, p. 132).

¹⁷ Freudenberg (1974, p. 161 apud OLIVEIRA, 2006, p. 38) explica que *burnout* é resultado de esgotamento, decepção e perda de interesse pela atividade de trabalho, que surge nas profissões que trabalham em contato direto com pessoas em prestação de serviço como consequência desse contato diário no seu trabalho.

A sociedade capitalista encontra cada vez mais formas “sofisticadas” de explorar o trabalhador, retirando gradativamente seus direitos sociais, oferecendo a eles condições de trabalho que intensificam a exploração e velando as mediações que constituem a realidade que permite compreender por que os indivíduos sofrem e adoecem (SILVA, 2012, p. 50).

Martins (2018) aborda de forma bastante contundente as consequências dos impactos na subjetividade docente a partir das transformações no mundo do trabalho. A autora cita quatro pontos cruciais para a compreensão do sofrimento psíquico do professor.

O primeiro deles diz respeito à falta de certezas em relação às finalidades do trabalho docente, em que os motivos desse trabalho, aqueles voltados à humanização dos indivíduos, “cedem lugar, a passos largos, às finalidades pontuais e pragmáticas requeridas à sociabilidade adaptativa, tanto dos professores quanto dos alunos” (MARTINS, 2018, p. 138).

No segundo ponto, menciona-se a perda de controle por parte do professor em relação ao seu próprio trabalho, pois “as instituições de ensino encontram-se cada vez mais subjugadas aos modelos de gestão empresarial e aos parâmetros de avaliação externa, que centram o olhar no produto com o mais absoluto descaso em relação ao processo e às condições objetivas nas quais ele ocorre”. O professor torna-se um executor de metas, de currículos engessados, somando-se a isso as burocratizações sem medidas (MARTINS, 2018, p. 138). Assim,

[...] o professor é convertido num “duplo de si mesmo”, numa máscara destinada a desempenhar papéis que as circunstâncias externas exigem! E essa máscara, pouco a pouco ocupa seus gestos, suas reações, seus pensamentos e sentimentos, gerando a muda resignação e o conformismo ou a ‘(des)acomodação’ interna expressa em diferentes formas de sofrimento. (MARTINS, 2018, p. 138).

Como terceiro fator, cita a individualização de responsabilidade, na qual o professor torna-se o responsável pelo sucesso ou fracasso daquilo que realiza. Contexto em que “aflora o individualismo, o autocentramento e, muitas vezes, um alheamento em relação ao outro”, que vão minando o censo de pertença grupal e da coletividade (MARTINS, 2018, p. 138).

O quarto fator refere-se à precarização das condições de trabalho, que vai desde a desvalorização salarial, que faz com que o professor acumule outros horários de trabalho “num processo de expansão e invasão da jornada de trabalho para as outras esferas da vida pessoal” (MARTINS, 2018, p. 139).

As constantes mudanças sociais, juntamente com o exercício de forças políticas, atribui ao professor a tarefa de preencher lacunas sociais para além do ensino. Em decorrência disso, percebe-se a rotatividade de profissionais, os afastamentos médicos,

readaptações, absenteísmo, baixo rendimento e produtividade, fadiga, estresse, cansaço físico e psicológico, conforme já mencionado na expressividade das pesquisas.

Facci (2004) comenta que a compreensão do profissional docente requer um rompimento dos rótulos e estereótipos que, ao longo do tempo, foram atribuídos, como se o professor fosse uma “segunda mãe”, já que a maioria nessa profissão é do sexo feminino. Além disso, é possível discutir a crise de identidade que os docentes têm vivido relacionada ao status que ocupam socialmente. Não possuem valorização pela sociedade, há uma insuficiência nos investimentos para formação profissional por parte governamental, além do descaso nas elaborações das políticas públicas para a Educação.

Martins estabelece uma relação entre o contexto atual com o trabalho do professor, que denomina de semiprofissionalização docente:

Não tenho dúvidas de que este projeto de semi-profissionalização incide de formas distintas sobre os(as) professores(as) da educação básica ou do ensino superior – quer nas instituições estatais ou privadas. Todavia, considero que o ‘núcleo duro’ deste projeto é o mesmo, qual seja: hegemonia de ideários pedagógicos desprovidos de conteúdos que corroborem análise crítica da realidade – reforçando posturas adaptativas e de ‘ajustamento’ às políticas educacionais impostas pelos organismos multilaterais, e que retroalimentam continuamente a própria desqualificação da escola como locus privilegiado para a formação humana. (MARTINS, 2018, p. 140).

A partir dessas considerações, verificamos que o adoecimento docente tornou-se uma tipicidade do momento atual, carregado de várias transformações, em seu percurso histórico, de uma sociedade individualista e de uma educação que não caminha para a humanização, nem dos professores, nem dos estudantes. Dessa maneira,

[...] a superação de um trabalho alienado não depende apenas de condições subjetivas, depende também das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve. Quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de troca de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários, etc. – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico. (FACCI, 2004, p. 249-250).

Enfim, superar tal alienação é um desafio devido à imposição de ideários pedagógicos desprovidos de uma análise crítica da sociedade, tornando professores e alunos “ajustados” às vontades da lógica neoliberal e individualista.

A escola, para além de uma perpetuação dos “ajustados” pode caminhar na lógica contrária, quando coletivamente buscarem fundamentos para uma descortinação da visão naturalizante de problemas que são de origem social.

No próximo capítulo, analisaremos os dados coletados no Instituto Municipal de Previdência (IMPCG), entrevistas e oficinas temáticas realizadas com professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, que permitirão melhor compreensão do que temos discutido até aqui.



Figura 3 – O Lavrador de Café – Autor: Candido Portinari - Ano: 1934 - Técnica: Óleo sobre tela – dimensões 1 metro por 80 centímetros¹⁸

Eu sou muito feliz quanto à minha escolha, porém, hoje, nos tempos atuais, já parei pra pensar em querer fazer outra coisa, mas não consigo me imaginar fazendo outra coisa na atual circunstância, entendeu?
(Entrevista - Professora Janete)

¹⁸ Disponível em <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2744>. Acesso em 21 de outubro de 2019. (Imagem de domínio público).

3. EXPRESSÕES DO SOFRIMENTO PSÍQUICO DOCENTE: O QUE A PESQUISA NOS REVELA?

Iniciamos este capítulo de apresentação e análise da produção dos dados da pesquisa com a obra de Cândido Portinari (1903 – 1962), artista que retratou em muitos de seus trabalhos o cotidiano do trabalhador brasileiro. Frente a tantos desafios na Educação, observamos professores que resistem ao seu sucateamento, que se impõem frente à desvalorização do trabalho docente, que lutam diariamente e, mesmo assim, não desistem e continuam a sonhar com uma sociedade que valorize e respeite sua profissão.

Neste capítulo pretendemos apresentar os dados colhidos e produzidos no Instituto Municipal de Previdência (IMPCG) de Campo Grande/MS e as entrevistas e oficinas temáticas realizadas com 06 docentes atuantes na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, por meio dos quais procuramos entender as singularidades de professores do Ensino Fundamental.

Para conhecimento do processo de sofrimento psíquico docente na realidade atual do município de Campo Grande/MS, foi realizado um levantamento de dados quantitativos no Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande/MS (IMPCG) e na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) acerca do número de docentes que obtiveram afastamentos médicos e readaptações funcionais por motivo de transtorno psicológico e/ou psiquiátrico nos últimos 05 (cinco) anos; além disso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais e oficinas temáticas com docentes de uma escola municipal da região do Anhanduizinho.

Em função dos aspectos éticos, de acordo com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 (GUERRIERO, 2016), que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas, serão especificadas, no decorrer deste capítulo, as etapas que se seguiram em relação ao contato com os docentes no que se refere às entrevistas e às oficinas.

Ressalta-se que tal estudo foi validado pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹⁹ (CEP) da UFMS, sob o protocolo nº 2.920.333, CAAE 96152618.7.0000.0021, atendendo aos requisitos das Resoluções Normativas do Ministério da Saúde. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Anuência.

¹⁹ Autorização encontra-se nos anexos.

3.1 Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

No que se refere a fazer pesquisa científica, Vygotsky expõe alguns pressupostos importantes a serem considerados para a análise de um determinado fenômeno. Esse teórico elencou três princípios como base para suas análises e que deveriam estar presentes nas investigações psicológicas: análise de processos e não objetos; explicação *versus* descrição; o problema do comportamento fossilizado (VYGOTSKY, 2010).

Esse psicólogo afirma que “A análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (VYGOTSKY, 2010, p. 63). É necessário observar a constituição histórica do fenômeno, estudá-lo em seu movimento, nas possibilidades do vir a ser, e não como um objeto estático, linear e fechado.

Nesse sentido, considerou-se contextualizar o fenômeno do sofrimento psíquico docente historicamente e socialmente, para, no decorrer da análise, estudá-lo em seu movimento, observando as contradições existentes.

Sobre o segundo princípio de análise, Vygotsky expõe que “A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno. [...] a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente” (VYGOTSKY, 2010, p. 65-66). Dessa forma, somente a descrição de um determinado objeto não se faz suficiente, é necessário buscar a essência, procurando revelar as relações dinâmico-causais.

A pesquisa aqui empreendida busca explicar o sofrimento psíquico com base na Psicologia Histórico-Cultural, considerando que a mera descrição, embora importante e apresentada como investigação inicial desse fenômeno, não nos possibilita pensarmos nas possíveis multideterminações que o caracterizam, pois se faz necessário buscar nas relações e mediações que os professores estabelecem com o meio essas multideterminações.

No que diz respeito ao comportamento fossilizado, Vygotsky elucida que são aqueles comportamentos que, no decorrer do desenvolvimento histórico, se tornaram automatizados ou mecanizados (Idem, 2010). Dessa forma, se faz imprescindível buscar no percurso histórico de determinado fenômeno suas origens e,

Consequentemente, precisamos concentrar-nos não no *produto* do desenvolvimento, mas no próprio *processo* de estabelecimento das formas superiores. Para isso, o pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica. (Idem, 2010, p. 68).

Propôs-se nesta pesquisa o entendimento dos comportamentos fossilizados do sofrimento psíquico, das ações e pensamentos a respeito de nosso objeto construídos historicamente e que permeiam como leis universais não levando em consideração o movimento cultural da sociedade.

Nesse sentido, os fenômenos devem ser estudados em seu processo e percurso histórico, indo além da aparência e buscando na essência as contradições e idiosincrasias existentes, não descartando a descrição ou análise da aparência de um fenômeno, mas indo além disso, pois

O método materialista histórico-dialético encerra, portanto, a necessidade de penetrar na essência dos fenômenos, de desvelar os diversos determinantes que os constituem. A descrição deve ser o ponto de partida, o material deve ser observado primeiramente. A explicação, síntese produzida a partir da análise dos determinantes constituintes de dado fenômeno – concreto pensado – corresponde ao ponto de chegada. (MEZZARI, 2017, p. 86).

Com base nesse método, Vygotsky procura romper com o determinismo biológico na concepção da natureza humana e enfatiza a predominância do mundo social que é internalizado pelo indivíduo, ou seja, do externo, internalizado para seu mundo interno, construindo assim sua consciência e identidade.

Zanella et al (2007, p. 28) explicam que

[...] toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõe o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto. Esta premissa se contrapõe a idéia de que a ordem dos fatores não altera o produto, assim como a expressão de que o todo é a mera soma das partes. Ao contrário, todo e partes unificam-se e singularizam-se, pois o todo se apresenta de alguma forma na parte que o institui e que por este é instituído. Portanto, ao se isolar os elementos, inevitavelmente os fenômenos são reduzidos, o que leva a uma análise estéril e equivocada.

Os autores ainda mostram que o foco deve ser nas relações, pois, ao isolar os elementos, pode-se perder a compreensão do todo e das partes: “Isto significa dizer que cada fragmento é constituído por meio das relações que estabelece com os demais, em movimento de mutualidade” (ZANELLA et al, 2007, p. 28).

Na intenção de não perder de vista a relação homem-sociedade, caracterizaremos, no próximo tópico, o contexto macro de pesquisa, trazendo informações sobre o município de Campo Grande/MS e a organização do ensino na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

3.2 Caracterização do contexto: a Educação na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) revelam que a estimativa da população de Campo Grande em 2018 é de 885.711 habitantes. A cidade possui uma área de 8.092,951 km², dividida nas seguintes regiões: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo (além dos Distritos de Anhanduí e Rochedinho), conforme mapa a seguir.

Figura 4 – Mapa das regiões de Campo Grande



Fonte: http://www.capital.ms.gov.br/centro/canaisTexto?id_can=3221

A Rede Municipal de Ensino (REME) abarca 94 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, que abrangem desde o Grupo 04 (idade de 04 anos) até o 9º ano, e 101 Escolas Municipais de Educação Infantil (idade de 04 meses a 05 anos), distribuídas nas 07 regiões do município.

Segundo as Orientações Curriculares da REME, em maio de 2005, entrou em vigor a Lei nº 11.114, que altera a LDB - Lei de Diretrizes e Bases, preconizando que a matrícula no Ensino Fundamental passaria a ser obrigatória aos seis anos de idade, com duração do tempo de ensino fundamental de 08 para 09 anos (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, 2008, p. 25). As etapas do ensino, faixa etária prevista e duração são apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 7 - Etapa de ensino, Faixa etária prevista e duração

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	até 14 anos	9 anos
Anos Iniciais	6 a 10 anos	5 anos
Anos Finais	de 11 a 14 anos	4 anos

Fonte: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, maio 2006

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino - 1º e 2º anos do Ensino Fundamental discorre sobre algumas questões importantes da organização do trabalho didático do docente e objetiva dar apoio ao trabalho pedagógico e ao plano de ensino dos professores e melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

O documento foi elaborado no ano de 2008 pela equipe da Coordenadoria Geral de Políticas Educacionais – CGPE, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com o objetivo de sistematizar a proposta curricular apresentada pelos docentes atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino (REME). Até o presente momento, ainda não se tem um documento que abarque as mudanças elencadas pelo novo documento que expressa a Base Nacional Comum Curricular.

A proposta de Educação da REME apresentada neste documento configura-se da seguinte forma:

Propõe-se uma educação que valorize a potencialidade de todos os alunos, a capacidade que eles têm de aprender e (re) elaborar conhecimento, de ver na sociedade o que se passa, mesmo que pelo olhar sincrético do senso comum. Por isso, cabe à escola ajudar crianças, jovens e adultos a sistematizar os seus conhecimentos para que a aprendizagem seja significativa e uma ferramenta somativa aos eventos de transformação da sociedade. É importante lembrar, que existe, também, uma expectativa da sociedade e dos órgãos institucionais da educação sobre a capacidade de aprendizagem do professor. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, 2008, p. 23).

Observa-se que a aprendizagem do aluno não está desvinculada das transformações da sociedade, cabendo à escola fornecer de forma sistematizada os conhecimentos científicos historicamente acumulados e, ao docente, gerir sua própria formação por meio da busca de novos conhecimentos que tragam avanços e melhorias em sua prática pedagógica.

O documento ainda se expressa sobre a crise do capital e seus reflexos na escola e na aprendizagem dos alunos:

[...] é importante acentuar que a crise do capital atinge todos os setores da sociedade e nos resultados da aprendizagem das crianças e jovens. Então, os problemas da educação expressos na escola, não decorrem somente da pouca formação e aprendizagem do professor, mas resulta de um conjunto de fatores complexos, inerentes ao próprio movimento social, político e econômico da sociedade capitalista contemporânea. E é justamente por isso que o professor precisa estudar permanentemente, pois a educação é palco de embate político e ideológico refletido nas práticas escolares. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE 2008, p. 24).

Ao longo do ano, os professores contam com vários momentos de formação continuada oferecida pela SEMED e/ou pela equipe técnico-pedagógica da própria escola. A SEMED oferece de duas a quatro formações ao longo do ano letivo, que geralmente ocorrem em dois dias seguidos. Essas formações para estudos e melhorias da qualidade do ensino são oferecidas no próprio horário de trabalho dos professores. Nesses dias, os estudantes são assistidos com aulas-programadas enviadas previamente pelos docentes e não vão à escola, ficando incumbidos de realizar as atividades em casa.

No ano de 2018, o formato de oferecimento dos cursos de formação continuada mudou, pois, no formato atual, o professor pode optar por participar de cursos com diferentes temáticas ofertadas, não se restringindo apenas à sua área de ensino, como era nos anos anteriores. As temáticas variam desde Educação Inclusiva, Gênero e Sexualidade, Novas Tecnologias, Recursos diversos para atuação em sala, a nova BNCC e palestras sobre a saúde do trabalhador, entre outras.

As temáticas são interessantes e proporcionam a oportunidade de o docente buscar aquilo que é de seu interesse e curiosidade, o que lhe permite se aperfeiçoar e adquirir

conhecimento para sua prática em outros âmbitos para além da disciplina que ministra, ampliando assim seus conhecimentos. Infere-se que tal mudança é um reflexo das diferentes demandas apresentadas ao docente na escola, para além do ensino curricular, que requerem ações para lidar com as diferentes situações apresentadas.

Em relação ao vínculo de trabalho docente, pode ser por contrato, que pode se renovar a cada 06 meses, ou por concurso público, no caso de aprovação e posse. O PME aponta que os docentes possuem, em cada período, 13 horas de atividades com alunos em sala de aula e 07 horas de planejamento, como cumprimento da Lei nº 11.738, de julho de 2008.

A tabela²⁰ a seguir mostra o quantitativo de professores efetivos e contratados que atuam na REME tomando por base o mês de março dos anos de 2014 a 2019. Ressalta-se que mês a mês o quantitativo pode variar de acordo com a demanda e solicitação de professores contratados para suprir vagas abertas, licenças ou afastamentos médicos de professores efetivos. Os professores podem ter somente um vínculo (trabalhar até 20 horas semanais) ou dois vínculos (trabalhar de 20 a 40 horas semanais).

Tabela 8 - Quantitativo de docentes efetivos e contratados na REME de Campo Grande/MS tomando como base o mês de março nos respectivos anos

	Efetivos	Contratados	Total
2014	4014	2381	6395
2015	4041	3025	7066
2016	3952	3061	7013
2017	4257	3111	7368
2018	4577	3293	7870
2019	4768	3466	8234

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Na tabela, verifica-se um alto número de professores contratados, entretanto a carga horária desses profissionais varia de 02 a 40 horas semanais, de acordo com a necessidade. Nota-se que o quantitativo de professores vem aumentando ao longo dos últimos seis anos, porém pouco se aumentou o número de professores efetivos em comparação ao número de professores contratados.

Tais dados evidenciam a necessidade de novos concursos públicos para o preenchimento de vagas puras, ou seja, daquelas vagas disponíveis que não estejam relacionadas a substituições de professores para licenças ou afastamentos médicos; entretanto,

²⁰ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS por meio do Ofício nº 730/CEFOR/SEMED (em anexo).

para uma maior assertividade dessa afirmação, seria necessário saber o quantitativo de professores contratados que ocupam vagas puras.

3.3 A pesquisa realizada com docentes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS

Abordaremos o caminho percorrido até os professores para a realização das entrevistas e oficinas temáticas, o local da pesquisa, o contato inicial, a caracterização dos participantes e os instrumentos utilizados, para, então, apresentar e analisar os dados produzidos.

3.3.1 O local da pesquisa

No intento de produzir um saber mais coerente e abrangente sobre a temática aqui desenvolvida, fez-se necessário elaborar de maneira criteriosa alguns caminhos à execução desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada com docentes de uma escola da Rede Municipal de Ensino (REME) da região do Anhanduizinho. Conforme mencionado na introdução deste trabalho, essa escolha se dá pelo fato de ser a região que possui a maior população de crianças na faixa etária de 0 a 09 anos, com a menor renda salarial e o maior número de matrículas da Rede Municipal de Ensino (REME) em Campo Grande/MS, segundo o Plano Municipal de Educação, publicado em 24 de junho de 2015, no Diário Oficial de Campo Grande/MS (CAMPO GRANDE, 2015).

A referida região apresenta 25 escolas municipais. Consideramos, dessa forma, que a região escolhida representa características e aproximações da maior parte da realidade brasileira no que se refere às escolas públicas.

Para se chegar até os docentes, primeiramente solicitou-se, via ofício, junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Grande/MS, autorização para a realização das entrevistas e oficinas. Após autorização por escrito e a devida aprovação do Comitê de Ética, a pesquisadora foi até duas escolas da referida região, para solicitar autorização da gestão para o contato com os docentes.

Prontamente foi recebida pela direção escolar das duas escolas, de forma extremamente positiva e muito acolhedora. O tema da pesquisa foi visto como relevante e importante na atual realidade da profissão docente. Após conversa sobre o tema e objetivos com a direção, recebemos autorização por escrito para contato com os docentes.

Inicialmente a pesquisa seria realizada em duas escolas, porém, devido às limitações de horários para realizar muitas entrevistas e oficinas em dois locais diferentes e à necessidade de posterior análise de significativo material, pesquisadora e orientadora chegaram à conclusão que isso ficaria inviável. Dessa forma, optou-se por realizar a pesquisa em apenas uma escola. A escolha da escola se deu pela aproximação da pesquisadora com alguns membros da equipe técnico-pedagógica e docentes.

A escola excluída foi informada, agradecendo à direção da mesma pelo acolhimento e colocando-se a pesquisadora à disposição para realizar palestras, oficinas, rodas de conversa, etc., sobre a temática e exposição dos resultados após a finalização da mesma.

A escola na qual aconteceram as entrevistas e oficinas é considerada de grande porte, com cerca de 1700 alunos que frequentam os períodos matutino e vespertino. A escola atende desde o Grupo 04 (alunos com idade de 04 anos) até o 9º ano no Ensino Fundamental. Possui cerca de 120 professores e 10 profissionais que compõe a equipe técnico-pedagógica, como coordenação, supervisão e direção.

3.3.2 Instrumentos utilizados

Optamos por realizar uma análise documental a partir dos dados fornecidos pelo IMPCG, além de realizar entrevistas e oficinas temáticas, o que tornou este trabalho ainda mais rico. As discussões grupais foram muito importantes pela oportunidade de contato com os professores de forma que não fosse só entrevistado e entrevistadora, o que possibilitou aos professores se expressarem e discutirem assuntos numa dialética grupal, a partir da interação e da fala dum outro, que também vivencia os prazeres e desprazeres da profissão.

Spink, Menegon e Medrado (2014, p. 33) mencionam que as oficinas temáticas²¹ não são instrumentos muito familiares como delineamento metodológico, mas que já são utilizadas em diferentes contextos e compreendem que

[...] são espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contraste de versões e, portanto, ocasiões privilegiadas para análises sobre produção de jogos de verdade e processos de subjetivação. [...] as oficinas são configuradas como ferramentas ético-políticas privilegiadas, pois propiciam a criação de espaços dialógicos de trocas simbólicas e a coconstrução de outras possibilidades de sentidos acerca das temáticas discutidas, cujos efeitos não se limitam aos usos que os pesquisadores possam fazer desse material, mas também alertam para potenciais transformações nas práticas discursivas geradas naquele contexto, numa fusão inseparável entre o que se convencionou chamar de “coleta de informações e produção de informações”. (SPINK, MENEGON e MEDRADO, 2014, p. 33-34).

²¹ O roteiro utilizado como subsídio para as oficinas temáticas encontra-se nos apêndices deste trabalho.

As oficinas temáticas configuraram-se como um instrumento valioso de coleta de dados. Paviani e Fontana (2009, p. 78) afirmam que “numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva”. As oficinas possibilitaram a circulação da palavra, de forma que os docentes puderam partilhar do pensamento e da reflexão de outros colegas, gerando também possibilidades de transformações nas próprias práticas discursivas.

A oficina é um recurso bastante interessante por se constituir em um instrumento de investigação que possibilita, dentre várias alternativas, congrega em um mesmo espaço várias pessoas, permitir a centralidade da análise por parte dos participantes quanto ao tema proposto, introduzir linguagens expressivas, gráficas, cênicas, que façam sentido para os participantes de diferentes faixas etárias, criar um clima de cooperação e de articulação para a discussão do tema. (CFP, 2018, p. 49).

No que se refere às entrevistas²², elas foram agendadas com os professores de forma individual, por meio de trocas de mensagens via telefone móvel, e realizadas em horário de planejamento do docente na própria escola em local reservado.

Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004, p. 168) compreendem a entrevista como aquela que “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. Esse tipo de entrevista pode relacionar-se a uma conversa informal com auxílio de um roteiro semiestruturado, no qual o entrevistador busca alcançar os objetivos propostos de sua pesquisa.

Compreendemos que tanto as entrevistas como as oficinas temáticas provocaram os docentes a refletir sobre sua prática, os sentidos de seu trabalho e como as relações entre os atores escolares, as ações da escola e do poder público se correlacionam ao trabalho e em sua subjetividade, tornando-se um instrumento para além de objetivar apenas uma coleta de dados.

3.3.3 Contato inicial e caracterização dos sujeitos

Como critério de inclusão e exclusão em relação aos participantes, a escolha para participação refere-se a docentes atuantes em sala de aula nos anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental, ou seja, que atuassem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, cuja

²² O roteiro utilizado como subsídio para as entrevistas encontra-se nos apêndices deste trabalho.

situação funcional poderia ser de efetivo no cargo de professor por meio de concurso público ou de contrato temporário.

Foram excluídos da pesquisa professores readaptados, professores de apoio pedagógico ao aluno com necessidades educacionais especiais, orientadores, supervisores, coordenadores, diretores e professores que atuassem no Grupo 04 ou Grupo 05, por caracterizar-se como educação infantil, já que nosso foco eram professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Sobre o contato inicial com os professores, após autorização por escrito da direção, marcou-se um dia para apresentação da pesquisadora e os objetivos da pesquisa. A apresentação aos docentes deu-se num sábado pela manhã do mês de outubro, em uma reunião pedagógica, na qual estavam presentes docentes dos turnos matutino e vespertino.

Na ocasião, foram expostos tema da pesquisa, objetivos, relevância, procedimentos metodológicos, benefícios, possíveis riscos, garantia do resguardo das informações, privacidade e anonimato e instrumentos utilizados. Foi ressaltado que a qualquer tempo o participante poderia desistir e não seria prejudicado. Também foi explicitado que, caso houvesse desistência, mesmo após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o material não seria utilizado para posterior análise.

Após realizar tais apontamentos e sanar possíveis dúvidas, a pesquisadora fez o convite para a participação na mesma. Solicitou aos docentes presentes que quisessem participar que escrevessem seus dados em uma folha sulfite, que foi circulada na reunião. Importante observar que os participantes das entrevistas e das oficinas temáticas foram os mesmos.

Na folha, constavam 11 interessados: 02 professoras de educação física, sendo uma dos anos iniciais e outra dos anos finais do ensino fundamental, 02 professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, 01 professor de matemática dos anos finais do ensino fundamental, 02 professoras de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, 01 professora de inglês dos anos finais do ensino fundamental e 03 professoras auxiliares de alunos com necessidades educacionais especiais.

Devido aos critérios de inclusão e exclusão dos participantes, as 03 professoras que atuam com alunos/as com necessidades educacionais especiais foram comunicadas e excluídas, porém comprometendo-se a pesquisadora em dar uma devolutiva à escola ao final da pesquisa. Antes do início da coleta de dados, uma professora avisou que não poderia participar, pois estava iniciando mais uma jornada de trabalho no período noturno, ficando

impossibilitada de estar presente no horário combinado; e outra professora não compareceu a nenhuma oficina e desmarcou a entrevista, restando 06 participantes.

Por questões éticas e de sigilo, os sujeitos foram identificados com outros nomes. Entretanto, seus relatos estão tal qual a fala, verdadeiros e reais. Foram escolhidos nomes de professores que muito marcaram o início de vida escolar desta pesquisadora. Na primeira série, uma professora que se chamava Janete, professora acolhedora, alfabetizou esta pesquisadora, com paciência e carinho. Na segunda e terceira séries, houve a graça de se ter a professora Regina por dois anos, amável e querida. Na quarta série, a professora Sirley, com ensinou expressões numéricas e a produzir textos narrativos. Na escola onde a pesquisadora estudou, havia um casal de diretores, muito próximos das crianças, a senhora Clarinda e seu esposo Laércio, que também são homenageados pelo acolhimento e pela gratidão nos primeiros anos escolares. Já no Ensino Médio, existiu uma professora chamada Patrícia, bióloga, professora competente e que gostava do que fazia. Eterna gratidão a esses profissionais tão significativos que fizeram parte da história desta pesquisadora.

A seguir, os dados dos participantes.

Tabela 9 - Dados dos participantes da pesquisa

Docente	Sexo	Idade	Tempo de profissão	Formação Inicial	Nível de ensino que leciona na REME	Carga horária de trabalho semanal	Vínculo de trabalho
Clarinda	Fem.	44	01 ano	Pedagogia	Séries Iniciais	28 horas	Contrato
Sirley	Fem.	36	14 anos	Educação Física	Séries Iniciais	40 horas	Concurso
Laércio	Masc.	36	10 anos	Matemática	Séries Finais	40 horas	Concurso
Janete	Fem.	36	15 anos	Pedagogia	Séries Iniciais	40 horas	Contrato
Patrícia	Fem.	28	05 anos	Educação Física	Séries Finais	20 horas	Concurso
Regina	Fem.	36	10 anos	Pedagogia	Séries Iniciais	37 horas	Concurso e Contrato

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Observa-se, na tabela, que a maioria dos participantes são mulheres, que trabalham mais de 20 horas semanais e possuem vínculo estável como efetivos no cargo.

A revista Nova Escola publicou uma matéria em seu site sobre o perfil dos educadores brasileiros por meio de informações obtidas de questionários do SAEB²³ 2017. Os dados apontam que 73,6% são mulheres, 30,9% trabalham como professor há mais de 20 anos, 55,9% trabalham em apenas uma escola, 68,2% trabalham até 40 horas por semana e 31,8% trabalham mais de 40 horas.

Considerada por muito tempo como uma profissão exclusivamente feminina, a profissão passa por um “processo gradual de desfeminização da atividade docente” (CODO e BATISTA, 1999a, p. 52). Percebe-se atualmente um crescente da presença masculina na escola, principalmente nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil e as séries iniciais, que lidam com crianças mais novas, ainda são consideravelmente compostas exclusivamente por mulheres.

Um ponto que chama a atenção na tabela anterior é a idade dos participantes, cuja média é de 36 anos e possuem tempos parecidos de atuação na profissão, numa média de aproximadamente 09 anos, com exceção da docente A, que possui apenas 01 ano como professora. Isso nos mostra que os professores participantes possuem certo tempo de experiência na prática docente.

Após contato individual com os participantes, perguntou-se a esses se a pesquisadora poderia montar um grupo por meio de um aplicativo de mensagem via telefone móvel para agendar, de forma coletiva, melhor dia e horário para as oficinas temáticas de forma que todos pudessem opinar. Após consentimento e opinião de todos, as oficinas temáticas foram acordadas e agendadas uma vez por semana, após o término das aulas, na própria escola, no horário de 17h e 10min. As oficinas foram realizadas na sala de informática, espaço cedido pela direção escolar.

Importante mencionar que alguns assuntos se repetiram nas entrevistas e oficinas a partir da fala dos docentes, possibilitando um agrupamento de temáticas muito próximas. Mesmo assim, optamos por analisar entrevistas e oficinas de forma separada, aprofundando as análises nas quais se teve maior ênfase. Ao final deste capítulo, retomamos os dados produzidos pelo IMPCG, entrevistas e oficinas, entrelaçando uma síntese e tecendo algumas considerações a respeito.

²³ Os dados fazem parte de um levantamento feito pelo Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), com base nos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017. Eles trazem um perfil dos diretores e professores dos 5º e 9º ano do Fundamental e 3º ano do Médio – anos que fazem as avaliações do Saeb. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2170/quem-sao-os-educadores-brasileiros?utm_source=salesforce&utm_medium=email&utm_campaign=newsletter_2019052012&utm_content=botao

3.4.1 Do IMPCG - O sofrimento dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS expresso por meio dos afastamentos médicos e readaptações

Para conhecimento do processo de sofrimento psíquico docente na realidade da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, investigaram-se dados referentes ao quantitativo de docentes que se afastaram do trabalho para tratamento de saúde por meio de atestados médicos a partir de 07 dias, entre os anos de 2015 a 2018. A intenção foi levantar não só a quantidade de docentes afastados, mas a quantidade de docentes cujo motivo do afastamento fosse pela CID-10, letra F.

Concomitantemente, levantamos o quantitativo de docentes em readaptação de função nessa Rede. A partir da exposição dos dados estatísticos cedidos pelo IMPCG e pela REME, apresentaremos, no tópico seguinte, as percepções de seis professores que participaram das entrevistas e oficinas temáticas acerca do trabalho docente e sua relação com possíveis processos de sofrimento psíquico.

Após contato para explanação da pesquisa e autorização por escrito da diretoria do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande/MS²⁴ obteve-se acesso a tais dados por meio do departamento de Perícia Médica. Ressaltamos que não tivemos nenhum contato com nenhum dado pessoal, como nome, idade, etc., ou outro que poderia identificar qualquer servidor.

Já o quantitativo de docentes readaptados foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, visto que o IMPCG não dispunha dessa informação de forma precisa. Para ter acesso a esse quantitativo e verificar as causas das readaptações por meio do IMPCG, a pesquisadora teria que observar *in loco*, no próprio sistema de dados desse Instituto, tais questões. A tarefa consistia em procurar minuciosamente, entre todos os funcionários readaptados do município, quais eram professores e separá-los, para então averiguar nome por nome o motivo da readaptação, isto porque a busca no sistema não nos dava a informação exata e específica de professores, mas apenas de todos os servidores readaptados da Prefeitura.

Frente à falta de tempo e investida para esse trabalho, visto que a pesquisadora teria que ir ao IMPCG por várias semanas e em horários estabelecidos pela direção, ficou inviável realizar esse levantamento. Dessa forma, buscamos por meio da SEMED a referida informação. Averiguou-se que, até a data de maio de 2019, registram-se 506 professores

²⁴ Autorização encontra-se nos anexos deste trabalho.

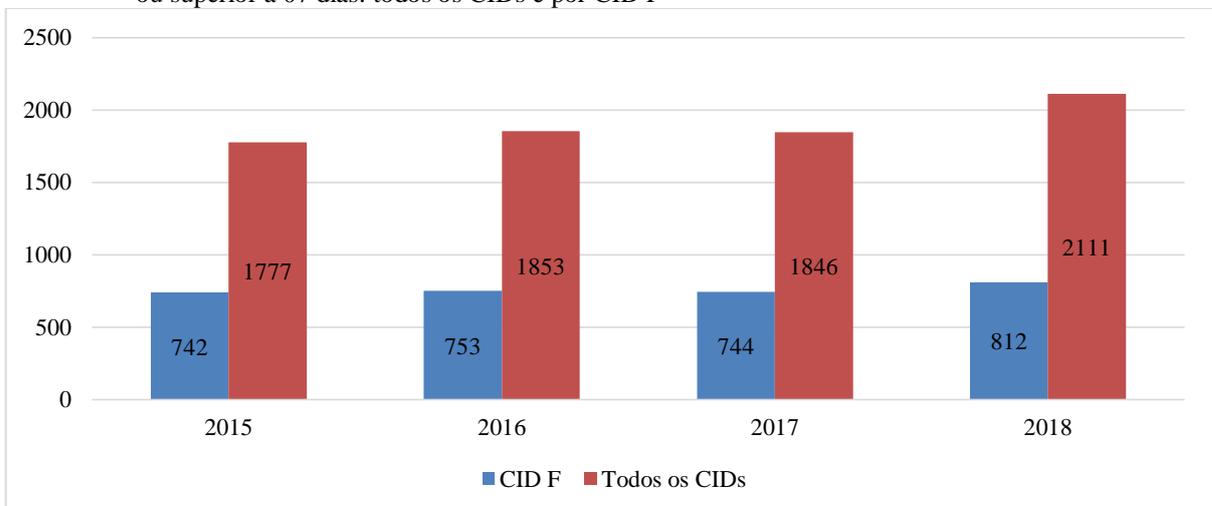
readaptados. A partir desses dados, verifica-se que 10,6% dos professores efetivos da REME estão readaptados.

Para melhor esclarecimento sobre a readaptação, no Art. 26, do Decreto nº. 10.343, de 22 de janeiro de 2008, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) define a readaptação funcional da seguinte forma: “Readaptação é o afastamento do servidor, de forma provisória ou definitiva, de suas funções para executar tarefas mais compatíveis com sua capacidade física e mental, com base no parecer da Perícia médica do Município” (SEMED, 2008, s/p).

Facci, Urt e Barros (2017, p. 286), em sua pesquisa sobre a readaptação docente, constataram que “a maior dificuldade, segundo relato dos professores, ocorre quando há um transtorno psíquico. Nem sempre os peritos tratam com respeito àqueles que estão em sofrimento”. Pode acontecer uma intensificação do sofrimento, trazendo ainda mais prejuízos aos professores que precisam se submeter constantemente a perícias médicas.

Apresentaremos a seguir, os dados referentes aos períodos de afastamentos médicos entre os anos de 2015 a 2018. O gráfico a seguir apresenta duas colunas: em vermelho, o quantitativo de docentes que tiveram seus atestados médicos homologados após avaliação da Perícia Médica e se afastaram do trabalho por período igual ou superior a 07 dias; em azul, o quantitativo de docentes afastados por transtornos mentais e comportamentais de acordo com a Classificação Internacional de Doenças – 10, letra F. (CID F.).

Gráfico 4 - Quantitativo de docentes que foram afastados do trabalho para tratamento médico em período igual ou superior a 07 dias: todos os CIDs e por CID F



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo IMPCG (2019)

Verifica-se, a partir do gráfico, que o número de professores afastados do trabalho por um período igual ou superior a 07 dias tem aumentado nos últimos anos e, de igual forma, os afastamentos por motivos de transtornos psicológicos/sofrimento psíquico; entretanto, cabe

mencionar que o número de professores também tem aumentado, conforme mostra a tabela anterior.

Em relação ao quantitativo total de afastamentos médicos, verificou-se que:

- 41,7% dos professores se afastaram por CID F no ano de 2015;
- 40,6% dos professores se afastaram por CID F no ano de 2016;
- 40,3% dos professores se afastaram por CID F no ano de 2017; e
- 38,4% dos professores se afastaram por CID F no ano de 2018.

Pontuamos que tais dados não podem ser relacionados diretamente às questões de trabalho, pois compreendemos que o sofrimento psíquico pode ser ocasionado ou intensificado pelo trabalho, assim como ao contrário, pois o trabalho também pode ser um fator para minimizar o sofrimento desencadeado por outras questões.

Entretanto, esses dados nos permitem elaborar hipóteses relacionadas a outras pesquisas já realizadas em nosso município, especificamente por quatro dissertações de mestrado (KRUGMAN, 2015; SANTOS, 2015; LIMA 2016; e MATTOS, 2018), realizadas no Curso de Pós-Graduação em Psicologia da UFMS e expostas no Capítulo 2, todas abordando o tema da Readaptação Docente. Tais pesquisas evidenciaram um problema sério entre os professores locais, do qual podemos inferir que a forma de organização do trabalho docente na REME de Campo Grande/MS tem favorecido processos de sofrimento e adoecimento desse profissional.

Embora esses dados de afastamentos médicos não indiquem a real dimensão do problema em relação à saúde e ao adoecimento dos professores, os indicadores podem ser tomados como referências sobre questões que merecem maior investigação e análise. Como exemplo, podemos citar a questão de se conhecer, entre os profissionais que necessitam ser afastados e/ou readaptados, qual a faixa etária, sexo, tempo de trabalho, turmas em que atuam, tipos de escolas que trabalham, etc.

No ano de 2019, uma notícia veiculada pelo Jornal Correio do Estado (2019), no dia 02 de outubro de 2019, conforme dito na introdução, cuja manchete dizia: “Professores afastados são o suficiente para 31 escolas: desde o começo do ano até setembro, 1.914 profissionais ficaram de licença”, evidencia que os afastamentos desse ano quase atingem a marca de afastamentos em relação ao ano de 2018, exposto no gráfico.

Podemos relacionar o alto índice de transtornos psicológicos entre os professores com a precarização do trabalho e a sobrecarga de funções que o professor tem vivenciado ao longo dos últimos anos, o que torna essa temática ainda mais significativa e importante. Esse índice

nos remete à sobrecarga psíquica e a dificuldade em lidar com as pressões impostas pela realidade necessitando se afastar do trabalho para tratar a saúde física e mental.

Como visto no Capítulo 1, o sofrimento psíquico foi visto e explicado de diferentes formas ao longo da história. O campo da Psiquiatria é predominante e prevalecente em relação ao diagnóstico de transtornos psíquicos, visto que estes são fornecidos por meio de laudos de psiquiatras que se utilizam da CID-10 e do DSM-5 como referência em seus estudos e práticas. Estes instrumentos são reconhecidos no país e adotados por profissionais da área da saúde, caracterizando-se como materiais mais utilizados e difundidos a respeito dos transtornos mentais e por isso optamos por sua utilização na descrição dos transtornos evidenciados.

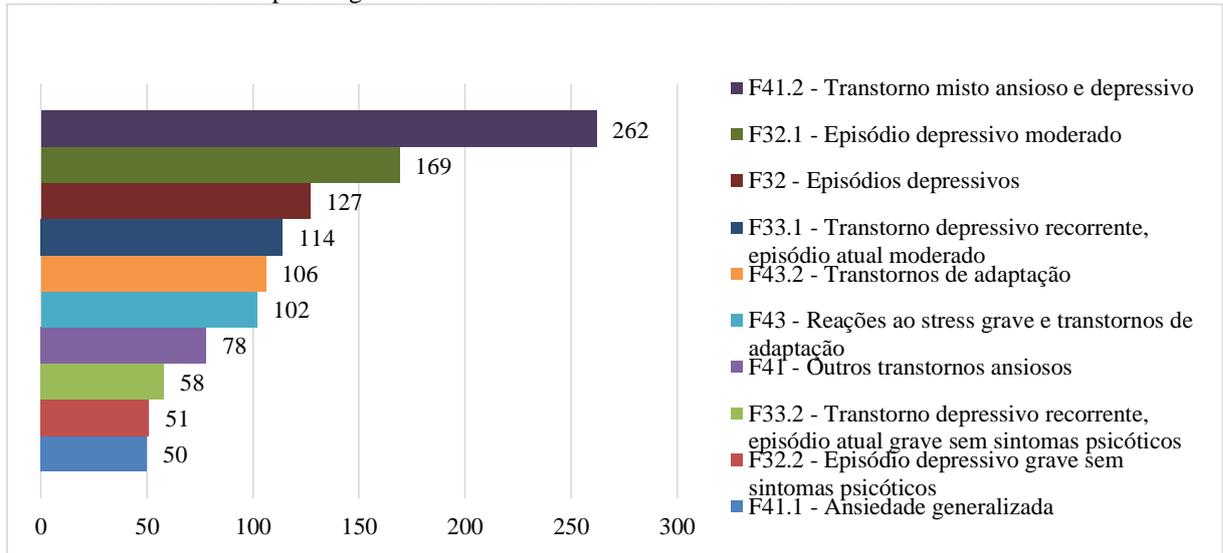
Na discussão sobre o diagnóstico psicopatológico, Almeida expõe, de acordo com Dalgalarondo (2008), que o diagnóstico psiquiátrico não tem valor algum se analisarmos cada pessoa como única e incomparável. Entretanto, o autor advoga

que apesar de ser absolutamente imprescindível considerar os aspectos pessoais, singulares de cada indivíduo, sem um diagnóstico psicopatológico aprofundado não se pode nem compreender adequadamente o paciente e seu sofrimento, nem escolher o tipo de estratégia terapêutica mais apropriada. (DALGALARRONDO, 2008, p. 39, apud ALMEIDA, 2018, p. 39).

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que o sofrimento psíquico de cada sujeito deve ser analisado levando em consideração e, primordialmente, o sujeito que sofre, dando importância ao contexto em que vive e em como esse dá sentido à sua história de vida, relações e trabalho e, ainda, como interpreta os significados sociais da cultura. Compreendemos que nenhum sintoma deve ser visto isoladamente, mas em um contexto maior, ou seja, a partir da relação sujeito-sociedade.

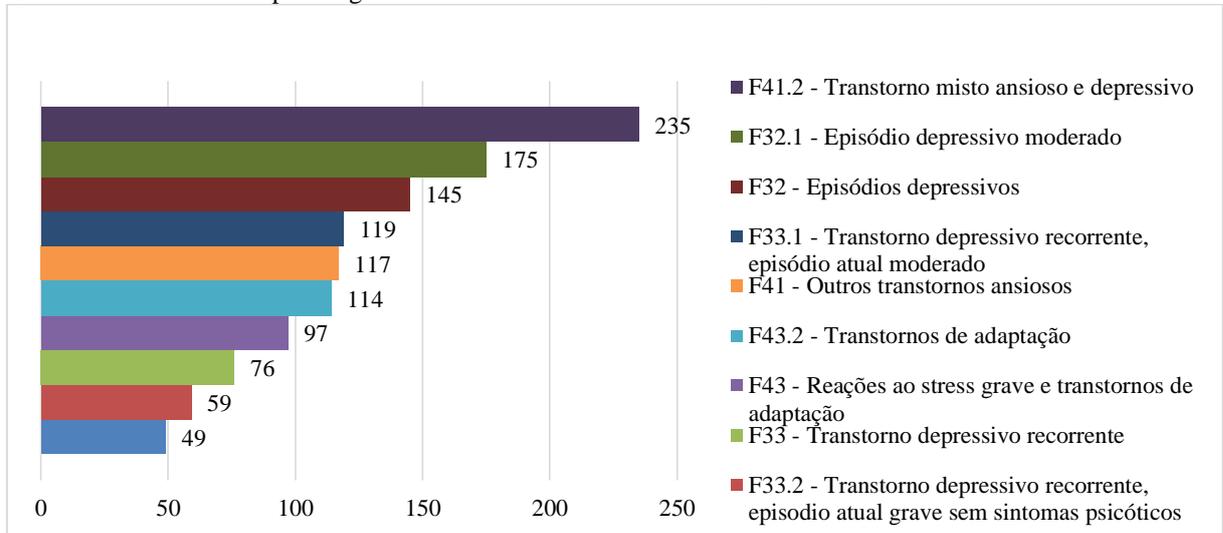
Os gráficos a seguir mostram o número de vezes em que cada CID F é citado como diagnóstico nos atestados médicos a partir de 07 dias. Optamos por selecionar somente os dez transtornos de maior incidência entre os professores.

Gráfico 5 - Transtornos psicológicos de maior incidência no ano de 2015

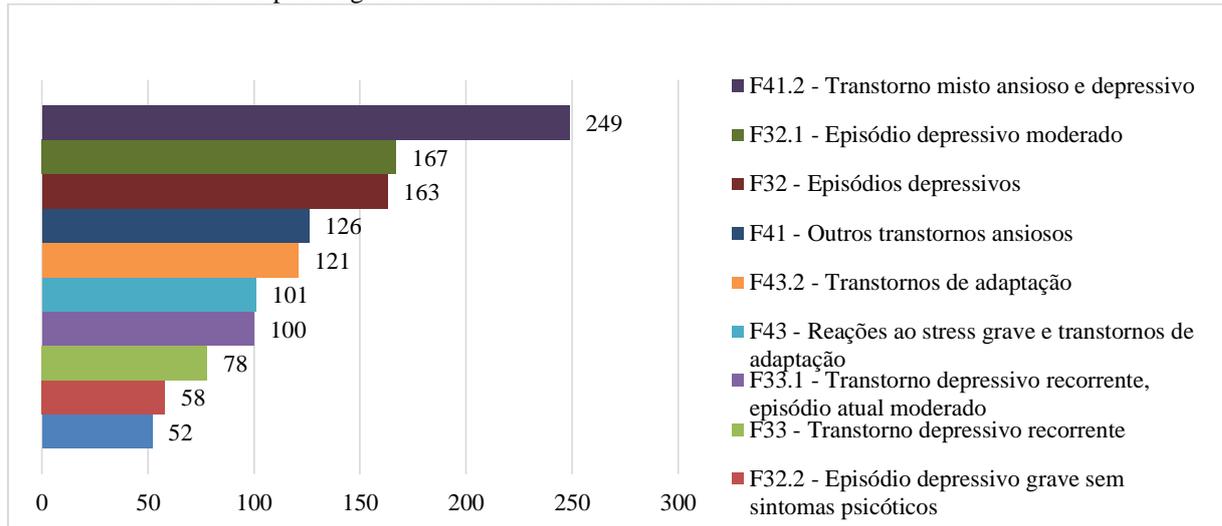


Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de dados do IMPCG (2019)

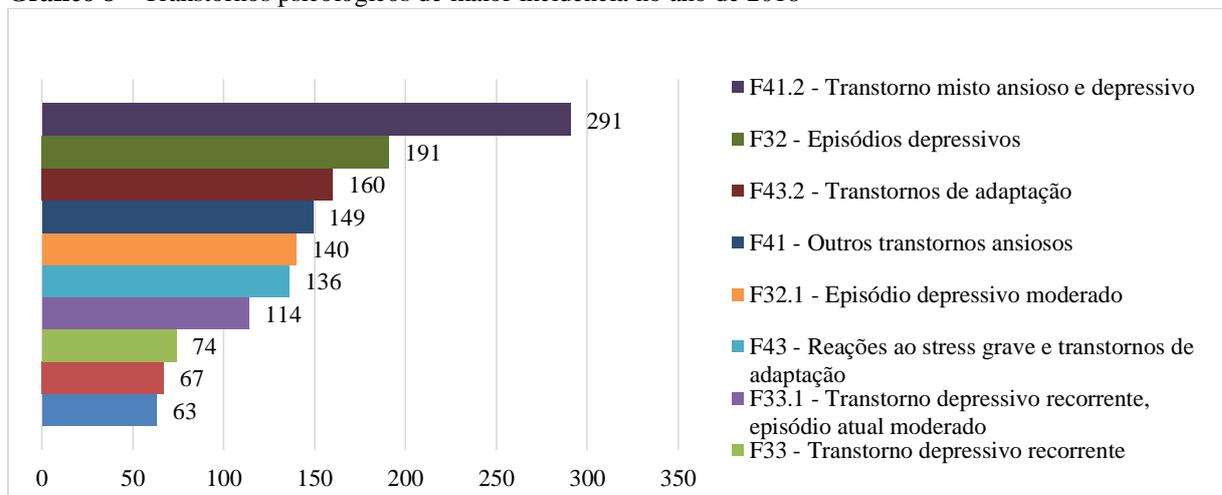
Gráfico 6 - Transtornos psicológicos de maior incidência no ano de 2016



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de dados do IMPCG (2019)

Gráfico 7 - Transtornos psicológicos de maior incidência no ano de 2017

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de dados do IMPCG (2019)

Gráfico 8 – Transtornos psicológicos de maior incidência no ano de 2018

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de dados do IMPCG (2019)

Na análise dos gráficos, os transtornos mais recorrentes entre os professores são os transtornos especificados pela classificação dos números de F30 a F39, que correspondem aos transtornos do humor (afetivos), e de F40 a F48, que correspondem aos transtornos neuróticos, transtornos relacionados com o “*stress*” e transtornos somatoformes. Nessas classificações, existem outras que vão desdobrando-se conforme especificidades de cada uma delas.

No quadro a seguir procuramos trazer uma descrição dos dez transtornos mais recorrentes entre os professores conforme descrição da CID-10.

Quadro 1 - Categorias de transtornos mentais e comportamentais mais recorrentes entre os professores de acordo com a CID-10

F30-F39 Transtornos do humor [afetivos]
<p>F32 Episódios depressivos Nos episódios típicos de cada um dos três graus de depressão: leve, moderado ou grave, o paciente apresenta um rebaixamento do humor, redução da energia e diminuição da atividade. Existe alteração da capacidade de experimentar o prazer, perda de interesse, diminuição da capacidade de concentração, associadas em geral à fadiga importante, mesmo após um esforço mínimo. Observam-se em geral problemas do sono e diminuição do apetite. Existe quase sempre uma diminuição da auto-estima e da autoconfiança e freqüentemente idéias de culpabilidade e ou de indignidade, mesmo nas formas leves. O humor depressivo varia pouco de dia para dia ou segundo as circunstâncias e pode se acompanhar de sintomas ditos “somáticos”, por exemplo, perda de interesse ou prazer, despertar matinal precoce, várias horas antes da hora habitual de despertar, agravamento matinal da depressão, lentidão psicomotora importante, agitação, perda de apetite, perda de peso e perda da libido.</p> <p>F32.0 Episódio depressivo leve Geralmente estão presentes ao menos dois ou três dos sintomas citados anteriormente. O paciente usualmente sofre com a presença destes sintomas, mas provavelmente será capaz de desempenhar a maior parte das atividades.</p> <p>F32.1 Episódio depressivo moderado Geralmente estão presentes quatro ou mais dos sintomas citados anteriormente e o paciente aparentemente tem muita dificuldade para continuar a desempenhar as atividades de rotina.</p> <p>F32.2 Episódio depressivo grave sem sintomas psicóticos Episódio depressivo onde vários dos sintomas são marcantes e angustiantes, tipicamente a perda da autoestima e ideias de desvalia ou culpa. As ideias e os atos suicidas são comuns e observa-se em geral uma série de sintomas “somáticos”.</p> <p>F33 Transtorno depressivo recorrente Transtorno caracterizado pela ocorrência repetida de episódios depressivos correspondentes à descrição de um episódio depressivo (<u>F32.-</u>) na ausência de todo antecedente de episódios independentes de exaltação de humor e de aumento de energia (mania). O transtorno pode, contudo, comportar breves episódios caracterizados por um ligeiro aumento de humor e da atividade(hipomania), sucedendo imediatamente a um episódio depressivo, e por vezes precipitados por um tratamento antidepressivo. As formas mais graves do transtorno depressivo recorrente (<u>F33.2</u> e <u>F33.3</u>) apresentam numerosos pontos comuns com os conceitos anteriores da depressão maníaco-depressiva, melancolia, depressão vital e depressão endógena.</p> <p>F33.1 Transtorno depressivo recorrente, episódio atual moderado Transtorno caracterizado pela ocorrência repetida de episódios depressivos, sendo o episódio atual de moderada gravidade, tal como descrito em <u>F32.1</u>, na ausência de qualquer antecedente de mania.</p> <p>F33.2 Transtorno depressivo recorrente, episódio atual grave sem sintomas psicóticos Transtorno caracterizado pela ocorrência repetida de episódios depressivos, sendo o episódio atual grave, sem sintomas psicóticos, tal como descrito em <u>F32.2</u>, na ausência de qualquer antecedente de mania.</p>
F40-F48 Transtornos neuróticos, transtornos relacionados com o “stress” e transtornos somatoformes
<p>F41 Outros transtornos ansiosos Transtornos caracterizados essencialmente pela presença da manifestações ansiosas que não são desencadeadas exclusivamente pela exposição a uma situação determinada. Podem se acompanhar de sintomas depressivos ou obsessivos, assim como de certas manifestações que traduzem uma ansiedade fóbica, desde que estas manifestações sejam, contudo, claramente secundárias ou pouco graves.</p> <p>F41.0 Transtorno de pânico [ansiedade paroxística episódica] A característica essencial deste transtorno são os ataques recorrentes de uma ansiedade grave (ataques de pânico), que não ocorrem exclusivamente numa situação ou em circunstâncias determinadas mas de fato são imprevisíveis. Como em outros transtornos ansiosos, os sintomas essenciais comportam a ocorrência brutal de</p>

palpitação e dores torácicas, sensações de asfixia, tonturas e sentimentos de irrealidade (despersonalização ou desrealização). Existe, além disso, freqüentemente um medo secundário de morrer, de perder o autocontrole ou de ficar louco. Não se deve fazer um diagnóstico principal de transtorno de pânico quando o sujeito apresenta um transtorno depressivo no momento da ocorrência de um ataque de pânico, uma vez que os ataques de pânico são provavelmente secundários à depressão neste caso.

F41.1 Ansiedade generalizada

Ansiedade generalizada e persistente que não ocorre exclusivamente nem mesmo de modo preferencial numa situação determinada (a ansiedade é “flutuante”). Os sintomas essenciais são variáveis, mas compreendem nervosismo persistente, tremores, tensão muscular, transpiração, sensação de vazio na cabeça, palpitações, tonturas e desconforto epigástrico. Medos de que o paciente ou um de seus próximos irá brevemente ficar doente ou sofrer um acidente são freqüentemente expressos.

F41.2 Transtorno misto ansioso e depressivo

Esta categoria deve ser utilizada quando o sujeito apresenta ao mesmo tempo sintomas ansiosos e sintomas depressivos, sem predominância nítida de uns ou de outros, e sem que a intensidade de uns ou de outros seja suficiente para justificar um diagnóstico isolado. Quando os sintomas ansiosos e depressivos estão presentes simultaneamente com uma intensidade suficiente para justificar diagnósticos isolados, os dois diagnósticos devem ser anotados e não se faz um diagnóstico de transtorno misto ansioso e depressivo.

F43 Reações ao “stress” grave e transtornos de adaptação

Esta categoria difere das outras na medida que sua definição não repousa exclusivamente sobre a sintomatologia e a evolução, mas igualmente sobre a existência de um ou outro dos dois fatores causais seguintes: um acontecimento particularmente estressante desencadeia uma reação de “stress” aguda, ou uma alteração particularmente marcante na vida do sujeito, que comporta conseqüências desagradáveis e duradouras e levam a um transtorno de adaptação.

Fonte: CID-10 (2008)

Os dados apresentados nos gráficos corroboram com os achados na pesquisa de Costa (2016) com professores Universitários da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O público de nossa pesquisa e da pesquisa desse autor é diferente, visto que trabalhamos com professores do Ensino Fundamental, entretanto os achados são muito similares. O diagnóstico mais frequente em sua pesquisa foi o transtorno misto ansioso e depressivo (F 41.2), assim como em nossos achados.

O diagnóstico de transtorno misto ansioso e depressivo é utilizado “quando o sujeito apresenta ao mesmo tempo sintomas ansiosos e sintomas depressivos, sem predominância nítida de uns ou de outros, e sem que a intensidade de uns ou de outros seja suficiente para justificar um diagnóstico isolado” (CID-10, s/p, versão *online*). Nesse sentido,

Os transtornos de ansiedade incluem transtornos que compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações comportamentais relacionados. [...] esses dois estados se sobrepõem, mas também se diferenciam, com o medo sendo com mais frequência associado a períodos de excitabilidade autonômica aumentada, necessária para luta ou fuga, pensamentos de perigo imediato e comportamentos de fuga, e a ansiedade sendo mais frequentemente associada a tensão muscular e vigilância em preparação para perigo futuro e comportamentos de cautela ou esquiva [...]. Os transtornos de ansiedade se diferenciam do medo ou da ansiedade adaptativos por serem excessivos ou persistirem além de períodos apropriados ao nível de desenvolvimento. Eles diferem do medo ou da ansiedade provisórios, com frequência induzidos por estresse, por serem persistentes. (APA, 2014, p. 189).

A característica comum dos transtornos depressivos é a presença de humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade de funcionamento do indivíduo. O que difere entre eles são os aspectos de duração, momento ou etiologia presumida. (APA, 2014, p. 155).

Como já dito em nosso levantamento de produções científicas no capítulo 2, De Faria (2016) buscou conhecer a prevalência de depressão e de sintomas depressivos em professores da Rede Estadual de Ensino de Londrina/PR. Constatou que dos trezentos e oito professores entrevistados, 34,7% foram considerados depressivos, de acordo com o Inventário de Beck-II (BDI-II). Consideramos um alto número de docentes com sintomas depressivos.

Os professores têm vivenciado inúmeras situações que favorecem o surgimento de sintomas de ansiedade e depressão, mas não podemos afirmar que os professores têm se afastado por problemas exclusivos e únicos da escola. No entanto, compreendemos que o trabalho ocupa grande parte da vida adulta, sendo sua atividade principal, e concebemos que boa parcela dos problemas psicológicos dos professores, ainda que não suscitados pelo trabalho, pode ser atenuada ou intensificada pela atividade que exercem.

Após esse levantamento necessário acerca do sofrimento psíquico, expresso pelo alto índice de afastamentos médicos pelos docentes, evidenciaremos, por meio das entrevistas e oficinas temáticas realizadas, as percepções acerca do trabalho e outras expressões do sofrimento psíquico vivenciado.

3.4.2 Das entrevistas

Na intenção de organizar os dados produzidos nas entrevistas, seguimos os seguintes passos: 1 - realização e transcrição das entrevistas e oficinas; 2 - leitura do material; 3 - leitura do material buscando extrair a essência de cada resposta; 4 – a partir da essência, organização em categorias para análise; 5 - análise e discussão dos dados conforme a Psicologia Histórico-Cultural e autores que discutem as temáticas que se destacaram.

Como mencionado, as entrevistas foram realizadas com 05 professoras e 01 professor, atuantes em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. A partir dos discursos dos docentes, organizaram-se 02 categorias para discussão e análise. As categorias formadas a partir da leitura e análise do material foram: escolha e trajetória profissional e dimensões positivas e negativas da profissão.

3.4.2.1 Escolha e trajetória profissional

A constituição da profissão docente se dá a partir de vivências, experiências e relações que formam a subjetividade do professor. Pensarmos que existe uma “escolha profissional” para todos é acreditar que há uma oportunidade igualitária de escolha para todos, mas se identifica, na realidade objetiva e histórica, que as experiências de vida e determinadas necessidades conduzem as pessoas às suas respectivas profissões e ocupações, o que significa pensar que para muitos, infelizmente, não se configura como um processo de “escolha”, mas sim de determinações e condições de vida que levam os sujeitos a inserir-se em determinado curso, profissão ou ocupação.

Aguiar propõe pensarmos que existem escolhas com qualidades e formas diferentes, e que “para compreendermos o processo de escolha e suas formas de constituição, devemos buscar aquilo que mobiliza o sujeito, [...] aquilo que teria o poder de explicar os ‘porquês’ das ações humanas” (AGUIAR, 2007, p. 15).

Nas palavras de Motta e Urt (2007, p. 94), para compreender o sujeito que se constitui professor,

é necessário pensar em seu aprendizado, pois o professor é produtor de sua prática, produtor de conhecimento e de si mesmo como docente. Para analisar o professor como produtor, é importante investigar as concepções dos professores, assim como as dimensões inter e intrapessoais que o constituem. Analisar a constituição do professor implica reconstituir sua experiência; essa constituição não deve ser pensada de forma unidirecional, de fora para dentro (ou de dentro para fora, dependendo do referencial teórico adotado), mas enfatizando a natureza dialógica e semiótica de toda relação humana.

Dessa forma, pensamos que seria importante abordar na entrevista a respeito do início da trajetória desse profissional que se coloca diante de nós a fim de se fazer ouvido e cooperar com a pesquisa. Sobre o início da trajetória profissional dos professores entrevistados observamos que a licenciatura foi a primeira opção de dois dos seis professores apenas:

Laércio:

Sempre foi a minha opção. Eu sempre gostei de matemática, eu sempre fui bem na escola em matemática e foi até por uma questão de praticidade e facilidade, no decorrer da faculdade e da profissão eu adaptei e gosto do trabalho do dia-a-dia.

Patrícia:

Na verdade, eu escolhi desde pequena que eu participava do time de futsal da escola, participava dos esportes da escola, aí tomei gosto pelo esporte, pela atividade de educação física. Quando eu *tava* na idade, eu fiz o vestibular e consegui bolsa em licenciatura em educação física.

A proximidade com a profissão docente a partir das falas desses profissionais se dá na relação de interesse pelas disciplinas (de matemática, no caso do professor Laércio, que leciona matemática; e do interesse por esportes, no caso da professora Patrícia, que leciona a disciplina de educação física). Atentamos que o início da trajetória docente se deu a partir do interesse pela disciplina e não especificamente pelo trabalho em si a ser desenvolvido como professor.

As professoras Regina, Sirley e Clarinda ressaltam que o fator que as levou à profissão foi a falta de outras opções e/ou interesse em outras áreas:

Regina:

Eu não escolhi ser professora, como eu tive meu filho, o G. tem 17 anos hoje. Assim, eu não tive muitas opções de curso na época. Eu queria um curso integral. Aí como eu tive filho, eu tive que fazer um curso noturno, que era na minha cidade. Tinha Pedagogia, aí eu fiz Pedagogia. Minha profissão não é escolha. Foi mais necessidade mesmo.

Sirley:

Na verdade foi por eliminação. As demais áreas, eu não queria nada, não tinha nada que me interessasse, aí eu fui cortando. Eu sabia assim, que eram áreas que eu não queria mexer com sangue, nada com números, eu fui eliminando as áreas. O que eu queria mesmo era ter feito moda, mas a minha mãe não deixou na época, hoje eu agradeço. Foi assim, aí eu passei no vestibular e resolvi fazer.

Clarinda:

[...] há mais de vinte anos atrás, eu terminei o magistério; naquela época, eu vinha do Paraná, eu não tinha escolha, ou era magistério ou era contabilidade, [...] Eu fiquei perdida porque eu não sabia o que fazer da minha vida, era difícil naquela época, pra gente conseguir até uma vaga na escola você tinha que amanhecer; aí eu optei por magistério [...] a gente via a situação que tinha em casa e eu optei por fazer o magistério, [...] não pude dar um início na carreira, parei, fui trabalhar em comércio a vida toda [...] De vinte anos pra cá, eu nem esperava fazer uma faculdade e nada, de repente assim, meu ex. falou assim: “vai fazer uma faculdade, a idade tá chegando e você precisa estudar”, então eu peguei e resolvi fazer pedagogia devido aos quatro anos do magistério, pra não ficar perdido [...], só que as coisas apertaram, eu fiquei desempregada e eu fui correndo atrás das escolas, deixando currículo, conversando com uma, aí foi quando a coordenadora daqui e a diretora me acolheram com substituição e eu peguei o gosto.

As falas das professoras corroboram o pensamento de que “as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo” (AGUIAR, 2007, p. 16). Dessa forma, a escolha profissional é orientada pelas necessidades que mobilizam os indivíduos com vistas a uma satisfação, dependendo das condições de existência.

Diferentemente dos demais, a professora Janete teve contato com a profissão antes de iniciar a graduação, interessou-se e optou por cursar Pedagogia:

Janete:

Eu fiz vestibular, passei para zootecnia e aí meu pai falou assim, eu passei na particular: “oh, eu vou pagar pra você, mas é isso que você quer?”, e me deu uma dúvida muito grande, aí eu resolvi fazer cursinho. Como eu era bolsista na época, eles falaram pra mim assim oh: “você vai trabalhar com uma professora, você vai ser assistente dela, aí você ganha a bolsa pra você continuar estudando”, aí falei: “beleza”. Trabalhei lá como assistente no colégio por um ano e ali eu resolvi fazer pedagogia, gostei do que eu vi, do que eu presenciei.

Conhecer como se deu o início da trajetória profissional dos professores nos dá a oportunidade de não perdermos esses sujeitos de vista, pois, a partir de suas falas, no decorrer das entrevistas e oficinas, podemos relacioná-las à sua trajetória e vivência.

Os professores, em sua trajetória de vida e profissional, em suas vivências, experiências e relações que estabelecem dentro e fora da escola, constroem sua personalidade e identidade docente. Como mencionado anteriormente por Urt (2007), devemos pensar essa relação evidenciando a natureza dialógica e semiótica da relação humana, ou seja, em suas dimensões intra e interpessoal. Ser professor não é uma questão de vocação para a docência, algo que está inscrito nos professores e desabrocha num determinado período da vida como algo inato ou naturalmente dado e não pode ser compreendida como a-histórica ou natural, mas dependente das condições objetivas de vida.

Nesse sentido, a trajetória profissional é marcada por experiências que formarão no professor percepções sobre si mesmo, seu trabalho e ainda como se vê nessa relação com a profissão, o que determinará a maneira como conduzirá suas atividades. Na relação com seu trabalho, o professor vivencia inúmeras emoções e sentimentos que denominamos de dimensões positivas e negativas. Com o fim de conhecer essas dimensões, foram abordadas nas entrevistas questões sobre sentimentos de satisfação, insatisfação, prazer e desprazer no trabalho, que serão tratadas a seguir.

3.4.2.2 Dimensões positivas e negativas da profissão

Compreendemos como dimensões positivas da profissão aquelas que abarcam sentimentos de satisfação, prazer e bem-estar no trabalho. É resultante de uma avaliação positiva do trabalho relacionado à própria vida. Já as dimensões negativas são aquelas que englobam sentimentos como a frustração, a perda de interesse e desprazer no trabalho. Trata-se de uma avaliação e perspectiva negativa do trabalho que realiza.

De forma geral, as professoras responderam gostar da profissão e sentirem-se realizadas nessa:

Sirley:

Eu não seria realizada em nada. Da pra ser milionária? Não dá, tem que trabalhar então. [...] eu gosto de ser professora.

Patrícia:

Eu acho que poderia melhorar, mas eu gosto da profissão.

Clarinda:

[...] eu entrei “crua”, eu não sabia nada, eu fui aprendendo no dia-a-dia e todo dia é uma novidade que a gente aprende, então assim, eu posso falar de coração: eu gosto da minha profissão.

Janete:

Eu sou muito feliz quanto à minha escolha, porém, hoje, nos tempos atuais, já parei pra pensar em querer fazer outra coisa, mas não consigo me imaginar fazendo outra coisa na atual circunstância, entendeu?

No decorrer de sua trajetória profissional, os professores vivenciam inúmeras situações geradoras de prazer e desprazer. Ser professor, por vezes, é visto de forma romantizada pela sociedade e até mesmo pelos professores. A professora Regina expõe que não se sente tão realizada em sua profissão, mas que procura realizar um bom trabalho na medida do possível:

Regina:

Feliz assim, me considero, realizada nem tanto, porque assim, não é só minha parte que precisa pra eu ser realizada entendeu? Acho que a minha parte profissional eu faço o que eu posso, porque foi assim como te falei, eu não escolhi minha profissão, mas sou profissional da Educação. Não tenho aquele negócio de falar: “Ai, eu amo ser professora”. Não, não amo ser professora não. Eu sou uma professora, tenho uma profissão. Mas eu tenho que fazer um trabalho bom. Aí, eu faço na medida em que eu posso.

A fala da professora aponta para o fato de que a satisfação na profissão não depende única e exclusivamente dela, que há outros fatores que a impedem de sentir-se um pouco mais realizada no trabalho. Compreendemos que os gostos, satisfações e preferências dos sujeitos se dão a partir das relações que estabelecem com o meio em que vive e das condições objetivas de vida e do lugar que exerce a profissão.

Observamos que as dimensões positivas do trabalho docente referem-se a aspectos da aprendizagem dos alunos e do reconhecimento do trabalho:

Regina:

Eu acho que é quando você tem aprendizagem. Quando você planeja uma aula e aquela aula realmente foi dada ou não sai tanto do que foi planejado. E quando você tem um aluno ruim, ruim, aí no final do ano você consegue aprovar aquele aluno realmente com aprendizagem.

Laércio:

É ver o aluno aprender, é ver alunos que tiram notas boas, alunos que respondem certo, na aula ali, uma pergunta prática, é vê o trabalho fluir e o coleguismo fluir, porque isso é importante, o coleguismo. [...] quando os alunos

fazem uma surpresa pra gente, super legais, e, assim, até como reconhecimento que eles gostaram da gente, às vezes alunos que vem conversam e agradecem, ex-alunos que agradecem, o reconhecimento.

Sirley:

Ver essa evolução da criança, às vezes a criança tem uma coordenação bem pouco evoluída e com o tempo ela vai conseguindo realizar as atividades, conseguindo entender, compreender as regras; isso daí eu acho bem legal e ver a evolução da criança como ser humano. [...] hoje eu dou aula pros filhos dos meus ex-alunos e eu acho isso legal, você encontrar fora, trabalhando, falando que tá fazendo faculdade; eu gosto disso, eu acho que isso é compensador, vale a pena.

Patrícia:

Quando eu vejo a evolução do aluno. [...] É compensador. É, ele aprendendo, ele fazendo o que não conseguia.

Clarinda:

É prazeroso quando você tá debatendo o assunto e eles debatem com você que eles estão entendendo, pra mim é tudo de bom.

Janete:

Pra mim como profissional isso é muito gratificante, quando a criança aprende, ela entende; pra mim é maravilhoso.

Nas dimensões positivas do trabalho, o motivo da realização da atividade docente alcança o fim proposto, o professor então vê sentido em seu trabalho, sentido esse atrelado ao significado social de sua profissão, que seria o ensino e a aprendizagem, ou seja, a socialização do conhecimento produzido historicamente.

Do contrário, as dimensões negativas do trabalho que produzem algum nível de insatisfação, desprazer e mal-estar, caracterizam-se principalmente pela não aprendizagem do aluno, desinteresse desse e da família frente às solicitações dos professores, agressões e brigas entre os alunos e falta de estrutura adequada para as aulas:

Regina:

Desinteresse dos alunos, a falta de acompanhamento da família desses alunos, principalmente com aqueles que não aprendem com os métodos que a gente vem trabalhando, que às vezes precisa de um acompanhamento mais de perto, às vezes o pai precisa levar ao médico pra ver se não tem algum probleminha. A gente manda bilhete pro pai, tem pai que não aceita. Ou às vezes a gente chama pra conversar e o pai nunca acha tempo pra vir. Isso desgasta a gente. A gente tenta fazer a parte da gente, mas esbarra nessa parte aí. Fazemos até onde dá. A partir dali não tem como fazer mais porque não é da nossa alçada.

[...] Agressão em sala de aula de um aluno com o outro. Dá muito desprazer. É o que eu acho pior, que é quando você precisa separar briga de aluno. Porque aí você tem duas opções: “ou você deixa eles brigarem e se estapearem ou você entra no meio e ainda corre o risco de levar uma pesada, levar um chute. Porque já aconteceu. Às vezes a gente até sai marcada na escola, com hematomas, porque foi separar briga de aluno. Aí você fica nervoso, minha aula acaba ali. Parece que eu perdi minha autoridade, perdi minha disciplina. Perdi tudo.

Laércio:

Frustrante é o aluno que não aprende. [...] às vezes alguns problemas que acontecem, uma discussão com o aluno ou entre alunos.

Clarinda:

[...] quando aqueles alunos não têm interesse mesmo, quando você faz pergunta, que nem ontem mesmo: “o quê que é drogas lícitas?”, cansei de falar, já tem dias que estamos trabalhando com isso, a pessoa olha pra mim e: “o quê que é mesmo drogas lícitas?”, isso é triste pra mim, você vê que não tá entendendo, tá ali boiando na sala, isso é triste pra gente, quando uma criança tá no quarto ano, no caso, quando não sabe lê, não é letrado? Isso me dói.

Sirley:

O fato de eu ter que dividir um espaço pra dar aula e esse espaço ser pequeno pra três turmas, porque a quadra é enorme, mas três turmas dentro da quadra fica difícil. [...] é muito desgastante, foi o que me deixou bem estressada. [...]Eu comentei que é desgastante, eu acho assim, muito injusto você ter que dividir a quadra com outros dois profissionais, eu usei a palavra “Desumano”.

Falta de condições do trabalho é “*desumano*”, como menciona a professora Sirley. A mesma afirma que precisa dividir a quadra da escola com outros três professores. Imaginemos uma quadra com cerca de três turmas de 30 a 35 alunos. Imaginemos turmas diferentes em que cada professor precise dar sua aula, utilizar seu apito, conversar com os alunos e realizar sua atividade por cerca de uma hora e meia a duas horas. Como fica a voz desse professor ao final dessa aula? Como fica seu nível de satisfação e prazer no trabalho? “*Aí fica aquela coisa, você fica dividindo o espaço, gritando com o aluno para ele não ir atrapalhar a atividade do outro professor, o outro professor se esgoelando para tentar dar aula, eu acho desumano mesmo*” (Professora Sirley).

Compreendemos que, enquanto há indignação frente às más condições de trabalho, há uma tentativa de luta pela preservação da consciência contra a alienação e ainda uma tentativa de não ruptura entre o sentido e significado do labor. Entretanto, nas palavras de Martins (2015, p. 131), “no ápice da alienação, o indivíduo é levado a aceitar como humanas as condições que não o são, submetendo-se ao sofrimento correspondente às expressões psicológicas da alienação”.

A professora Sirley, que menciona a condição desumana do trabalho, comenta posteriormente que ficou afastada do trabalho por depressão e, na época da entrevista, encontrava-se em tratamento medicamentoso. Em nosso diálogo perguntei: *Você falou que ficou de licença esse ano por três meses por depressão e você associa ao trabalho? - Dessa vez foi. Na verdade, é a terceira vez que eu entro em licença por depressão, a primeira foi questão de trabalho*. [...] *porque eu percebi que estava muito agressiva e o fulano falou: “você não tá bem”, aí eu falei: “não, realmente!”*, *“se você precisar vai no médico, volta lá e pede a licença”, eu fui, consegui a licença, conversei com ele (o médico) e falou: “não, vamos voltar ao tratamento de novo” e até então eu tô em tratamento, não consegui alta*”.

A depressão foi apontada em nosso levantamento como uma das principais causas de afastamento médico entre os professores. Ela é caracterizada por uma alteração dos estados afetivos: “a característica comum desses transtornos é a presença de humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade de funcionamento do indivíduo” (APA, 2014, p. 155).

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que as emoções correspondem a uma das funções responsáveis por conferir sentido pessoal à atividade, são construídas e têm sua própria história e seu próprio desenvolvimento em cada sujeito (LEONTIEV, 1978).

Dependendo do contexto, da realidade posta e da história de cada um, o sentido da execução e realização de determinada atividade pode não lhe conferir humanização e nem prazer, mas sentimentos negativos e de estranhamento na atividade realizada.

Codo (1999) buscou elucidar, em sua pesquisa sobre a saúde mental e condições objetivas e subjetivas de trabalho de educadores de várias partes do país, o sofrimento psíquico docente, como o *Burnout*, por exemplo, síndrome caracterizada pelo esgotamento emocional, despersonalização e perda de sentido pessoal no trabalho. Esse pesquisador também abordou as tensões das dimensões afetivas no trabalho:

[...] o trabalho do professor se desenvolve em meio a um campo tensional denso entre afeto e razão. Bem resolvido, é uma grande fonte de prazer no trabalho, mal resolvido, exaure emocionalmente o professor, ele se defende através da construção de uma perda do envolvimento pessoal no trabalho ou através da tentativa de transformar cada aluno em um número a mais, entra em *Burnout*. (CODO e BATISTA, 1999b, p. 440).

Outros pontos elencados como fontes de desprazer no trabalho docente revelam-se nas falas das professoras Patrícia e Janete:

Patrícia:

A falta de educação de alunos, eu acho que é uma das coisas que me deixa mais irritada. Você falar e o aluno querer te retrucar, querer te tratar que nem ele trata amigo, pior até, é uma coisa que me deixa muito irritada. [...]É a indisciplina que mais desgasta a gente. A indisciplina, você tem que falar com o aluno diversas vezes.

Janete:

Uma coisa que me deixa muito triste também é: não tenho apoio dos pais, isso é no geral, quando eu consigo um apoio eu vejo que a criança cresce, assim, muito rápido. Quando você não tem apoio de pai e mãe, esquece, porque não adianta você ficar quatro horas com aquela criança por dia, se não tiver, o que a gente fala, a gente preza muito a rotina, se a criança tem uma rotina na sala, mas ela não tem em casa, não adianta nada. Então assim, quando os pais abraçam a causa é legal, quando não abraçam não é legal.

Numa sociedade em que o sujeito visto como mercadoria só vale o que produz, é nítido os professores se sentirem fracassados pela não aprendizagem dos alunos, pela não produtividade em sala de aula. Juntamente com esse fator, a falta de respeito do aluno para com o professor e a falta de apoio familiar somam-se como fatores produtores de aspectos negativos do trabalho e que favorecem o processo de sofrimento psíquico.

O trabalho docente tem se tornado apenas um meio para satisfação de outras necessidades, essenciais à sobrevivência ou não. Se o trabalho não proporciona humanização e se o professor não encontra nele sentido,

As condições para o exercício profissional por ele enfrentadas cronifica ainda mais esse processo de alienação. O professor, em geral, até reconhece o produto de sua atividade, mas como o processo de execução dessa lhe é imposto, esse processo acaba sendo estranho a ele. Quando reconhece o produto de sua atividade, e sabe que não é condizente com o que idealizou, o processo de execução da atividade torna-se ainda mais estranho. Em outras palavras a alienação do professor pode se manifestar também quando a finalidade idealizada de sua atividade não coincidir com o resultado final, seja pelo processo de execução impor outras finalidades ou pelo professor não saber como alcançá-la. (SILVA, 2012, p. 57).

Em síntese, por meio das entrevistas, pudemos conhecer a singularidade de cada professor na relação com sua atividade, observamos que o que lhe confere sentido pessoal está ligado à função social que executa, quando alcança êxito naquilo que se propõe a fazer. Entretanto, as situações negativas vivenciadas que têm como base a precarização do trabalho são fontes geradoras de estresse e estranhamento em relação à sua atividade.

Na intenção de conhecermos a realidade dos professores e suas percepções acerca de sua atividade, agora na forma grupal, realizamos três oficinas temáticas nas quais descreveremos e analisaremos a seguir.

3.4.3 Das oficinas temáticas

Em relação às oficinas, procuramos realizar apenas 03 encontros, considerando que as entrevistas foram realizadas com os mesmos professores participantes das oficinas. Os passos de organização para análise das oficinas temáticas seguiram uma proposta um pouco diferente das entrevistas. Optamos por descrever cada Oficina, na sequência, o mais fielmente possível, do modo como ocorreu e, concomitantemente, procuramos realizar as análises das falas e discussões. Sua organização procedeu-se da seguinte forma: 1 - realização e transcrição das oficinas; 2 - leitura do material; 3 - leitura do material buscando extrair a essência dos

diálogos; 4 – descrição e análise conforme a Psicologia Histórico-Cultural e autores que discutem as temáticas que se destacaram.

Na realização das oficinas, pudemos perceber que foram momentos valiosos de interação entre os professores a partir das temáticas sugeridas. Eles se sentiram muito à vontade para falar de questões norteadoras de seu fazer cotidiano e sua percepção a respeito do trabalho docente atualmente.

Quanto à organização do ambiente, procuramos prepará-lo de forma que ficássemos em roda, de forma que todos pudessem se ver nos momentos de interação e discussão das atividades propostas.

Os temas de cada oficina foram pensados entre pesquisadora e orientadora, buscando abarcar não somente a questão do sofrimento psíquico, mas também questões que envolvessem o dia-a-dia do professor em suas ações e percepções vivenciadas na escola, visto que trazem apontamentos que abrangem as relações dos professores consigo mesmos, com a escola e com a sociedade. O tempo proposto para cada Oficina foi de 1 hora e 30 minutos.

As temáticas que se seguiram foram:

- Oficina 1 – **Os desafios da profissão docente;**
- Oficina 2 – **Prazeres e desprazer no trabalho docente;** e
- Oficina 3 – **Expressões do sofrimento psíquico docente.**

As mesmas foram realizadas no mês de novembro de 2018, após parecer de aprovação do Comitê de Ética da UFMS, durante três terças-feiras seguidas com início no horário de encerramento de trabalho dos professores, às 17 h e 10 min.

Cada Oficina foi organizada em 03 momentos:

- **Acolhimento/Aquecimento**, com o objetivo de introduzir os participantes no foco da temática do dia (duração de 20 minutos);
- **Desenvolvimento** – (propostas de discussões), com o objetivo de investigar a percepção dos professores sobre a temática principal (duração de 50 minutos); e
- **Fechamento**, com o objetivo de verificar as sínteses apresentadas por meio de registros escritos (duração de 20 minutos).

O roteiro acima não foi seguido de maneira rígida, pois o objetivo era deixar os professores à vontade nos momentos de circulação da palavra, de forma que houve atividades que foram realizadas conforme o roteiro, e outras que não puderam ser realizadas devido ao tempo ou por outros caminhos que foram tomados devido ao andamento das discussões. O tempo de duração de cada oficina foi, respectivamente, 1 h, 1 h e 5 min. e 1 h e 20 min.

Os recursos utilizados no decorrer das oficinas como vídeos, frases e imagens suscitaram e instigaram os professores a expressarem percepções, emoções e sentimentos e, dessa forma, acessar afetos que de outro modo não seriam expressos. Verificou-se que as falas e diálogos a partir desses recursos provocaram a manifestação daquilo que estava intrasubjetivo e que pôde ser socializado e tornar-se intersubjetivo num processo dialético.

Na intenção de ter um texto fluido e de fácil entendimento para o leitor, procuramos descrever cada Oficina e, ao mesmo tempo, analisarmos as falas dos docentes a partir das atividades propostas.

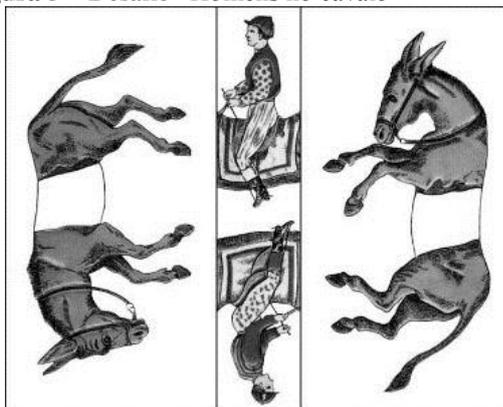
3.4.3.1 Oficina 1

Na realização da primeira oficina, estavam presentes 05 professoras e 01 professor. A oficina iniciou-se com apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa. A seguir, foi realizada a retomada de alguns pontos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na sequência, agradeceu-se aos participantes a presença e demos início à atividade de acolhimento.

3.4.3.1.1 – Os desafios da profissão

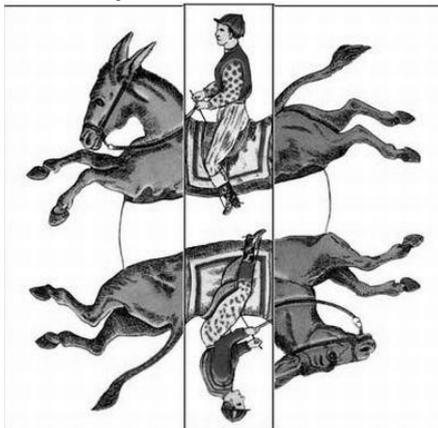
A temática da oficina era abordar os desafios da profissão, então a atividade foi iniciada com uma vivência grupal que propunha interação inicial entre os participantes por meio de um desafio, cujo objetivo foi de diminuir o retraimento dos professores frente à curiosidade e desconfiança do que iria acontecer. Cada um deles recebeu uma imagem impressa da figura abaixo, já recortada em três partes, como mostra a figura 4. O objetivo era colocar o homem em cima do cavalo sem dobrar o papel.

Figura 5 – Desafio “Homens no cavalo”



Alguns dos professores presentes acharam um pouco difícil e já quiseram desistir. Após um tempo, sem ninguém conseguir resolver, mostrei aos professores como se resolvia o desafio (figura 05). Mencionei que a sala de aula é permeada por desafios e que na Oficina em questão iríamos falar sobre os desafios da profissão.

Figura 6 – Resolução do desafio “Homens no cavalo”



A seguir, foi apresentado um vídeo²⁵ intitulado “Educação em pauta: ser professor hoje é um desafio”, no qual se mostram as falas de uma diretora e uma professora sobre os desafios de ser professor na atualidade. Após o vídeo, solicitei aos professores que fizessem comentários a respeito.

Os pontos colocados pelos professores e que consideram como desafios na profissão foram: desvalorização profissional e precarização do trabalho; falta de apoio da direção e coordenação em relação às demandas de indisciplina; falta de respeito por parte dos alunos; falta de respeito e apoio por parte dos pais de alunos; situações pessoais dos alunos que afetam o comportamento e a aprendizagem em sala de aula; separação entre vida profissional e pessoal.

A seguir, apresenta-se um quadro sintético das palavras docentes acerca dos assuntos suscitados nas discussões.

²⁵ O vídeo foi escolhido por trazer a percepção de uma diretora e de uma professora de uma escola municipal do Rio Grande do Sul sobre os desafios da profissão. A intenção do vídeo foi provocar intencionalmente uma discussão acerca do assunto, de forma que cada professor pudesse socializar o que pensa a respeito. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=jmNkDB4_2fw.

Quadro 2 – Palavras docentes acerca dos desafios da profissão

DESAFIOS DA PROFISSÃO	PALAVRAS DOCENTES
Desvalorização profissional e precarização do trabalho	<p>“Não estou sendo valorizada, às vezes a gente pede apoio, pede material e não vem, no meu caso, anos e anos, estou há treze anos e não vem essa outra quadra, esse ano nós não ganhamos material de educação física nenhum; então está difícil, você começa a inventar coisa, inventar coisa aí cada vez mais você fica sobrecarregada em ter que inventar, inventar, inventar.” (Sirley)</p> <p>“Te cobram inovação mas não te dão por onde inovar.” (Regina)</p>
Falta de apoio da direção e coordenação em relação às demandas de indisciplina	<p>“Esses dias eu até conversei com a diretora, falei: “Olha, estou tirando a camisa”, aí ela olhou “Como assim você está tirando a camisa?”. Falei: “Estou tirando a camisa, estou tirando porque eu estou dando murro em ponta de faca sozinha, eu não estou tendo apoio”, e ó, dez anos de escola, então assim, não foi à toa que eu falei isso, é porque algo está ali, não está dando resultado, por exemplo, você manda o seu aluno lá pra coordenação e o aluno volta com carimbo rindo da sua cara, poxa, <i>pera</i> lá.” [...] “Para eu enviar um aluno pra coordenação, vou falar einh... tem que está assim... eu sou daquela que segura, seguro, seguro, seguro... para eu mandar tem que está daquele jeito, então assim, eu acho que apoio, gosto muito das meninas e não estou falando quanto pessoa, não estou falando quanto pessoa, estou falando enquanto gestão, enquanto respaldo pra nós e eu acho que está deixando a desejar sim, nesse momento sim.” (Janete)</p>
Falta de respeito por parte dos alunos	<p>“[...] eu lembro que quando eu era aluna, eu tinha um respeito pelo professor que era assim, se o professor mandasse eu sentar... (Patrícia)</p> <p>“O negócio está só piorando.” (Regina)</p>
Falta de respeito e apoio por parte dos pais de alunos	<p>“Tão dando muita bola pra pai, lá na entrega de notas do K (escola), onde eu dou aula, a professora foi falar que o aluno era preguiçoso, a mãe fez um escândalo, a professora foi até para a sala da direção, a professora saiu chorando de lá, só porque ela falou que o menino não copia e que o menino está preguiçoso.” (Patrícia)</p> <p>“a cobrança também da comunidade: “tudo vai aparecer na TV, vamos deixa quieto. A gente não pode fazer isso, a gente não pode tirar o celular, não pode isso”, então a cobrança em cima deles também é muito grande com relação às mídias, os pais que tudo vai lá na SEMED e faz denúncia na SEMED.” [...] Então assim, eu acho que também é desgastante pro lado deles (direção e coordenação) ficarem batendo de frente com os pais, mas eu acho que o grupo, assim... não sei se nós estamos ficando mais velhas e aí a gente também está um pouco mais cansado de sempre tentar, tentar, tentar e às vezes não ver melhorias. (Sirley)</p>

	<p>“[...] já vi reunião onde direção e coordenação argumenta que quando a gente manda aluno pra lá, o que ele vai poder fazer, ele dá uma conversada e tal, tal, tal, tem que devolver pra sala, aí quando é grave chama a família e muitas vezes a família não vem e às vezes vem e cria um outro caso que não tem nada a ver, distorcendo. Aí manda pra Conselho Tutelar, qualquer coisa assim, e não se resolve, então, a gente já viu essas questões que eles também ficam de mãos atadas. (Laércio)</p>
<p>Situações pessoais dos alunos que afetam o comportamento e a aprendizagem em sala de aula</p>	<p>“acho que a comunidade está muito solta, você sabe que aquela criança não foi desejada, não é desejada e ele sabe, ele sente isso e às vezes, assim... você tenta ser carinhoso com ele, ser gentil com ele...” (Sirley)</p> <p>[...] “Ele não sabe nem receber carinho.” (Janete)</p> <p>Não sabe, eu vejo, assim, isso é um problema, me dói o coração de ver uma criança assim e aí é com o tempo e com a rotina você vai conquistando aquele aluno e aí as coisas melhoram entre vocês, isso é muito bom, quando isso acontece fica bom, às vezes você bate o ano inteiro, o ano inteiro quando ele está melhorando ele já vai pra outra série. [...]E às vezes chega assim: o professor não é tão carinhoso com ele, não tem aquela afetividade e ele volta àquele comportamento rebelde. (Sirley)</p>
<p>Separação entre vida profissional e pessoal</p>	<p>“A gente tenta, a gente tenta separar, <i>pro</i> nosso bem a gente tem que tentar separar o máximo que a gente puder. [...] Só que assim, aí a gente sai daqui estressada, onde que a gente descarrega? Em casa e a gente não chega com os nossos problemas de casa e descarrega aqui.” (Regina)</p> <p>“Minha filha fala assim: “Mãe, você só sabe falar da escola”. (Janete)</p> <p>“É muito problema para resolver, por isso eu acho que assim, tem que ter esse momento de chegar em casa e realmente falar e extravasar, por isso a gente tem que ter parceria com os nossos cônjuges, porque, a gente vai mesmo na pilha, às vezes, na maioria dos dias não, na maioria dos dias acontece tudo bem, tudo tranquilo, tudo light, mas às vezes acontece que escolhe na hora de ir embora, na hora da fila acontece e a gente vai e precisa falar. Ficar guardando, acho que é pior, mas tem que... então assim, é o tentar, é o tentar... não levar o trabalho pra casa, mas também não tentar demais, fala um pouco, extravasa, conta, chega pro marido, chega pro filho e: “Ah, aconteceu isso, o que que você acha? Eu quero ouvir”, às vezes você quer ouvir, mas você não quer. Aí falou? Falou, pronto, beleza. Agora... tem que tentar balancear esse lado.” (Laércio)</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Muitos são os desafios mencionados, mas é possível identificar que as falas das professoras Sirley e Regina enfatizam a questão da valorização profissional. Esse assunto passa por vários pontos que merecem atenção: salário digno; jornada de trabalho adequada; condições estruturais propícias e materiais satisfatórios para organizar seu trabalho de forma

eficiente; sala de aula com quantidade de alunos que possibilite um trabalho mais individualizado quando necessário; respeito por parte da equipe técnico-pedagógica, alunos e pais, etc.

Observa-se que a pressão e exigência por resultados qualitativos e quantitativos não condiz com as condições dadas e necessárias para tal, tornando-se um terreno fértil para o favorecimento do sofrimento físico e psíquico. Sobre as condições de trabalho, Gasparine, Barreto e Assunção (2005, p. 192) afirmam que

[...] as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

As más condições de trabalho impostas ao professor, como a falta de materiais, salas cheias, alta carga horária de trabalho, exigência de efetividade, produtividade e primazia permeiam as relações no trabalho. “O professor está cada vez mais extenuado pela intensificação do trabalho, ficando susceptível ao adoecimento, uma vez que tem que extrapolar os seus limites” (FACCI, URT e BARROS, 2017, p. 282).

Outro ponto verificado na fala de Janete é a solidão do professor, o sentimento de estar só em suas demandas. Bueno (2017) expõe, em sua tese de doutorado, que um dos resultados evidenciados nas entrevistas com 26 docentes das escolas do Pantanal, do município de Aquidauana/MS é que “a percepção dos professores é a de abandono pelos diferentes órgãos em diferentes instâncias”.

A direção escolar, mais precisamente a coordenação pedagógica, que deveria ser o apoio ao trabalho docente, por estar próximo dele, por vezes torna-se mais um fiscal do trabalho docente, que está ali para dar um visto no caderno semanalmente ou quinzenalmente, e, na maioria das vezes, apontando os erros e cobrando, do que um profissional com quem o professor possa realmente contar. O professor quer se sentir acolhido não só nas questões referentes aos aspectos pedagógicos, mas no que se refere também às suas angústias e dificuldades em sala de aula.

É necessário diminuir esse distanciamento entre ambos, pois o trabalho docente se faz na coletividade e, quando o professor se sente só, como na fala da professora Janete: “*Estou tirando a camisa, estou tirando porque eu estou dando murro em ponta de faca sozinha, eu não estou tendo apoio*”, o sentimento de solidão emerge e as dificuldades quando não

compartilhadas e resolvidas geram um grande desgaste emocional ao professor, que busca, pela falta de apoio, resolver as situações de maneira isolada.

O (des)respeito ao professor foi outro ponto elencado como um desafio constante ao trabalho docente. As expressões de violência verbal, como xingamentos, enfrentamento explícito em discussões, desgastam o professor, que precisa cada vez mais de habilidades emocionais, o famoso “jogo de cintura” para lidar com tais situações. Segundo Charlot (2002), “a violência na escola é revelada não somente em relação aos alunos, mas também se coloca em questão a capacidade de a instituição e seus agentes suportarem e gerenciarem situações conflituosas” (CHARLOT, 2002, apud REZENDE e LOPES, 2018, p. 31).

Os desafios do dia a dia que demandam decisões constantes sobre como agir em determinadas situações sobrecarregam o físico e o emocional do professor, que parece vivenciar grandes oscilações de humor no decorrer das aulas, porém necessitando manter certo equilíbrio para dar continuidade e qualidade ao trabalho por meio das boas relações com colegas e alunos.

Ao sair da escola e ir para casa, talvez se sentindo ainda estressado, sente a necessidade de aliviar as tensões do dia, o que faz com que muitos docentes levem as questões do trabalho para serem discutidas em casa, buscando apoio familiar ou simplesmente como uma descarga de tensões, o que pode gerar um alívio ao professor, mas também, dependendo de como ocorre, pode favorecer e gerar conflitos em casa.

Além das questões emocionais que dificultam esse distanciamento de vida profissional e pessoal, as cobranças da escola fazem com que muitos professores levem trabalhos para casa e realizem uma atividade não remunerada. Tais atividades exigem um trabalho de pesquisa em que os professores passam seus finais de semana elaborando aulas e provas para estar em dia com as obrigações.

Os professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, conforme já explicitado, possuem cerca de um terço do seu tempo de trabalho dedicado a realizar planejamentos. Percebe-se que mesmo assim, o professor continua levando trabalho para casa, o que evidencia de fato a grande sobrecarga de trabalho que dele se exige.

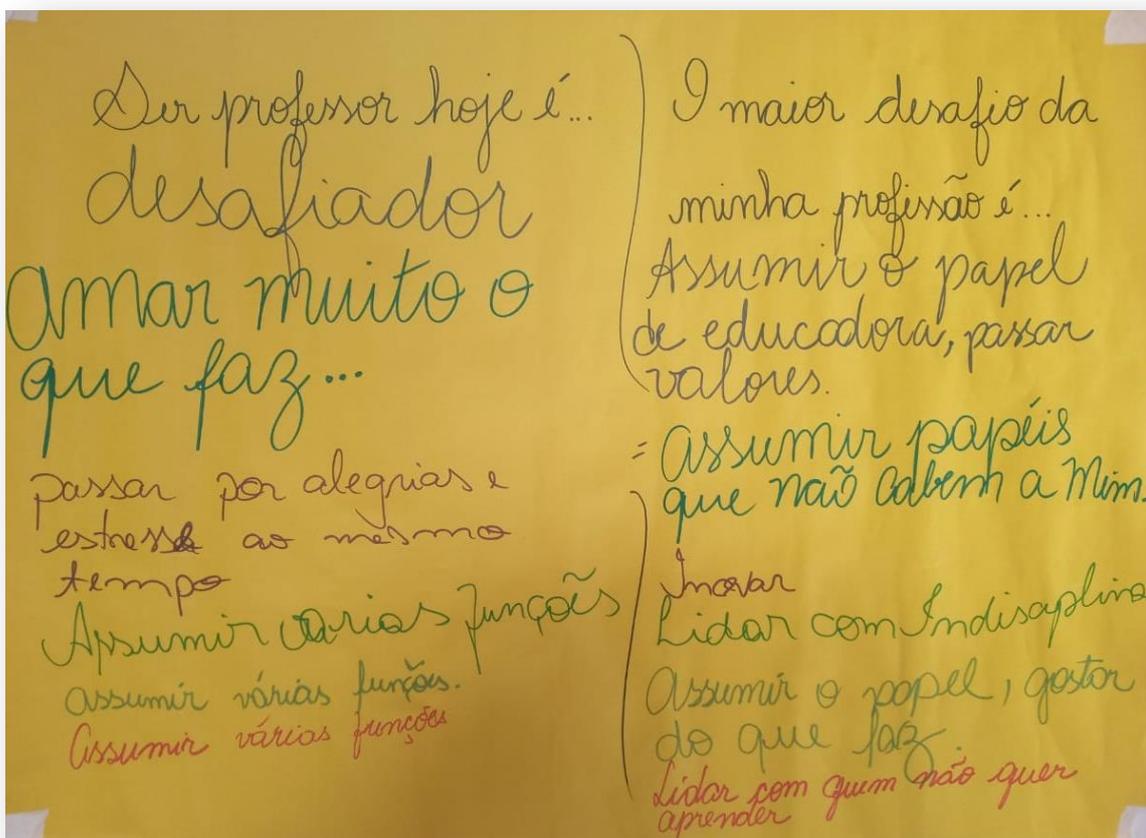
Aliado a isto, ainda existem os “lembretes” da direção e coordenação via mensagens de celular em horários e dias que não são de trabalho, como nos finais de semana por exemplo. Observamos que o trabalho invade a vida privada tornando-o fragmentado no pessoal e profissional, prejudicando as demais áreas de sua vida.

Os professores ainda mencionaram a questão da vocação para o trabalho e compreendem que a profissão docente não é questão de vocação: “*É profissional, não é*

vocação não” (Regina). O entendimento do termo vocação na profissão docente equipara-se a um “dom” para atuar na profissão, algo previamente existente no psiquismo que o direciona a certa inclinação para o “sacerdócio de ensinar”, como uma missão a ser cumprida na vida. A Psicologia Histórico-Cultural vai à contramão desse pensamento, pois o trabalho educativo é um ato intencional e que necessita de conhecimentos científicos para sua efetivação e é nessa formação e atuação profissional que o sujeito constitui-se professor.

Ao final da Oficina, solicitei aos professores que escrevessem em uma cartolina o que era ser docente hoje e os principais desafios da profissão. Na figura a seguir, encontram-se os registros dos mesmos.

Figura 7 – Docência e desafios da profissão



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Quando observamos as respostas dos professores sobre ser docente, destacamos dois tipos de respostas: uma direcionada aos **afetos** que permeiam a profissão (“amar muito o que faz”, “passar por alegrias e estresse ao mesmo tempo” e “desafiador”) e outra direcionada à **ação e atividade docente** (“assumir várias funções”).

Sobre o desafio da profissão, três professores falaram dos diferentes papéis a serem assumidos. Assim, infere-se que os professores atribuem uma diferença qualitativa entre o ato de educar e ensinar. O educar, segundo os professores, significaria passar valores éticos, como o respeito, a tolerância, a empatia, etc., e o ato de ensinar seria propriamente a transmissão do conhecimento.

Entendemos que ocorre aqui uma redução do significado da palavra “educação” pelos professores, a qual é vista como a educação familiar na questão específica do ensinamento de valores éticos e morais, função que se sentem sobrecarregados de exercer.

Circula pelas mídias a seguinte colocação: “A escola ensina e a família educa”. Nessa frase, o ensinar se relaciona com a intenção de transmitir conhecimento, dar instruções acerca de disciplinas, como português, matemática, etc., sendo papel dos professores; já a educação seria concebida como o ato de explicar, instruir alguém com valores éticos, morais e humanos, sendo papel primordial da família.

Compreendemos a relação de ensinar e educar tal qual Saviani (2013, p. 12) nos aponta, no sentido de que “ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. Nesse sentido, a educação é mais ampla que o ensino, e que o ensino é um aspecto da educação.

Infere-se que o que os professores querem dizer ao fazer distinção entre educação e ensino é que se sentem sobrecarregados em lidar com a falta de valores éticos e morais dos alunos, o que faz com que parte do tempo da aula que deveria ser direcionado ao ensino de conteúdos curriculares seja direcionado ao ensino desses valores, despendendo energia física e psíquica para lidar com a questão da falta de respeito, indisciplina, falta de interesse, etc.

Esteve (1999) já apontava que os professores queixavam-se de que os pais procuram difundir somente valores mínimos aos seus filhos, deixando a cargo do professor essa função como uma obrigação, e ainda pontua que os pais “estão dispostos a culpar os professores, colocando-se do lado da criança, como um álibi de que, no final das contas, se o filho é mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo”. (ESTEVE, 1999, p. 33).

Até mesmo “*gostar do que faz*”, mencionado no cartaz, tornou-se um desafio para a profissão, ou seja, o desafio da profissão tornou-se uma busca pelo prazer em ser professor, buscando-se algum sentimento positivo para a função, evitando assim o desprazer pelas dificuldades do trabalho.

Ainda observamos que o sentido da profissão, atrelado ao seu significado social como a transmissão de conteúdos científicos historicamente acumulados, não aparece de forma explícita e nem implícita no cartaz. Pelo contrário, o sentido do trabalho docente tem se

perdido em meio a tantas atribuições e cada vez mais os professores sentem-se sobrecarregados por exercerem outros papéis.

Fica bastante claro que a questão de assumir diferentes funções e papéis pelo professor é um ponto de destaque quando se solicita que os participantes escrevam sobre o que é ser professor hoje e os desafios da profissão. Sobre quais funções seriam essas, o assunto foi retomado no início da Oficina 02 e os professores puderam dar exemplos dessas funções que demandam para algo além do fazer pedagógico.

3.4.3.2 Oficina 2

Na segunda oficina estavam presentes apenas 03 participantes; os demais justificaram suas ausências. Inicialmente foram retomados alguns pontos da Oficina anterior, especialmente no que se refere ao professor assumir várias funções e, na sequência, foi solicitado que falassem sobre quais funções seriam essas que sentiam que também exerciam.

3.4.3.2.1 Para além da função docente

Esteve (1999), em seu trabalho sobre o mal-estar docente, já discorria sobre os problemas do exercício de diferentes papéis pelos professores. Esse autor expõe que os professores são obrigados a exercer distintos papéis, muitas vezes em contradição:

Assim, exige-se do professor que este seja amigo, companheiro dos alunos ou que sempre lhes ofereça apoio, e até mesmo que se ofereça a ele como um apoio, uma ajuda para o desenvolvimento pessoal; mas, ao mesmo tempo, exige-se que ele faça uma seleção ao final do curso, na qual, abandonando seu papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento que é contraditório ao anterior. Exige-se do professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno, permitindo o nascimento e evolução de sua própria autonomia; mas, ao mesmo tempo, pede-se que ele produza uma integração social, na qual cada indivíduo se acomode às regras do grupo. Algumas vezes, se propõe que o professor atenda, prioritariamente, às necessidades individuais de seus alunos, e outras, é-lhe imposta uma política educacional na qual as necessidades sociais o movem, a ele e a seus alunos, como peças, a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento. (ESTEVE, 1999, p. 31-32).

Os docentes comentaram que muitas vezes se sentem na função de psicólogos, assistentes sociais, mães e até zeladores, pelo fato de serem cobrados sobre a questão da limpeza da sala de aula:

Clarinda:

Além de ser professora, não sei se os amigos concordam, no caso a gente vê assim... muitas dificuldades dos alunos, então, a gente acaba até, não sei o modo de falar o que é? Uma psicóloga, quase uma mãe... um palavreado, assim, mais ou menos, não sei se alguém me ajuda ou entende que a gente tem que passar o afeto, o carinho.

Sirley:

Eu concordo com ela, acho que é nessa função, às vezes, a gente tem que ser um pouco assistente social, tipo: arrumar roupa, a criança tá carente. [...] tem crianças aqui que são muito carentes e vira e mexe “Vamos ajudar a família tal, tá passando por necessidade”. E esse tipo de coisa e todo mundo ajuda, isso daí é uma coisa que acontece muito em qualquer lugar, mas a gente vê bastante.

Laércio:

Uma outra função, que essa acaba sendo a função o educador, o psicólogo, mas tem umas outras funções que já fazem parte dos nosso trabalho, a gente sabe. Um exemplo, o “zelar” pela escola, pela sala de aula, pela limpeza, mas acaba sendo desgastante, porque, não é um “zelar” tão simples, a gente é muito cobrado e a gente também se cobra porque a gente quer que a escola fique limpa, fique um ambiente mais agradável possível e ela é limpa, mas hoje em dia é tão difícil se manter limpa na questão de pichações, depredações, e as vezes até de alunos pequenos, e acaba sendo também uma função a mais, que a gente tem a função de zelar, mas que a gente acaba exercendo demais essa função, se desgastando demais com essa função, eu vejo também. O cuidar da integridade física deles por eles brigarem, às vezes, por exemplo: o aluno foi empurrar o outro e eu já falei: “É agressão isso daí” e o outro aluno foi defender: “Não, professor, empurrou não”. Eu falei: “Para de defender seu coleguinha, ele tá errado”.

A percepção dos professores acerca do excesso de funções que sentem que realizam traz desgaste ao trabalho realizado e o sentimento de improdutividade: *“a gente acaba perdendo o foco de aula pra cuidar de várias funçõezinhas que a gente sabe que tem que cuidar e se desgasta um pouco”* (Laércio).

Conforme os relatos, uma professora comentou sobre a difícil administração da sala de aula em situações que surgem e que demandam atenção e gerenciamento:

Sirley:

Dinheiro, ainda mais de pequenos. Traz o dinheiro, traz o brinquedo, toda hora você tem que parar o que você tá fazendo, é lá no meio da atividade: “O meu dinheiro, alguém pegou” e você tem que procurar o dinheiro, saber se alguém pegou, saber se ele não perdeu e, às vezes, isso é muito desgastante. Celular, às vezes acontece, lanche.

Laércio:

Lanche. Cuidar um lanche, cuidar um horário de saída para ir no banheiro, pra ir tomar água, então, são trinta e cinco quase... pra gente cuidar tudo isso; quem vai, quem ficou, quem não foi pra tomar água, pra ir ao banheiro. Eles são seres humanos, eles têm vontades, vai ficar duas horas trancados? Muitos deles vão ter vontade, vão precisar sair, às vezes também é desgastante, porque, acontece, um pede pra sair e já tem dez pedindo e eles brigam: “Era a minha vez”, é uma gurizada que sabe brigar pelos os direitos.

A dinâmica de uma sala de aula envolve não somente o domínio e manejo de conteúdo. O andamento da aula é atravessado por inúmeras situações como as que os professores mencionaram e que precisam lidar. No meio de uma explicação ou atividade, um aluno diz que perdeu o dinheiro do lanche, outro diz que o colega está conversando, outro solicita que precisa ir ao banheiro, outro precisa tomar água e assim por diante. São essas questões que demandam do professor habilidades e que, por inúmeros momentos, ele precisa parar a explicação ou a atividade para resolver pequenas situações que tiram o foco de uma orientação de uma determinada atividade.

“[...] Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas” (GASPARINE, BARRETO e ASSUNÇÃO 2005, p. 192).

O excesso de funções que os docentes tanto mencionam talvez sejam essas habilidades para além da transmissão e mediação dos conteúdos científicos e que demandam de si mesmos organização e administração. A atividade que dá sentido ao trabalho, que é o ensino e a aprendizagem, por vezes fica de lado e dá lugar a outros assuntos e demandas que surgem e que solicitam resolução de imediato, fazendo com que o professor sinta que não exerceu de modo suficiente sua função primordial. Para além dessas situações, os professores ainda apontaram o excessivo número de projetos que necessitam desenvolver ao longo do ano letivo. Esse assunto será abordado a seguir.

3.4.3.2 Projetos e mais projetos: a sobrecarga do trabalho docente

Outra questão relatada foi o alto quantitativo de projetos a executar para além dos conteúdos do currículo, a cobrança em relação aos prazos e, como alternativa corriqueira para cumprir as exigências a tempo, o trabalho é levado para casa:

Laércio:

[...] muitos alunos com dificuldade no aprendizado e a gente tem que adaptar o que já está adaptado e adaptar de novo e tentar buscar outros caminhos, então, também é um pouco desgastante. A gente bater várias vezes de jeitos diferentes para tentar chegar em um objetivo, às vezes chega, as vezes não chega, as vezes chega naquele mas demandou tempo e essa é outra questão que eu estava pensando, é prazo pra tudo, é muita coisa corrida; a gente tem cada vez mais que se organizar pra conseguir cumprir, mas parece que cada vez mais tem mais coisa pra fazer na escola. Projeto disso, projeto daquilo, projeto de não sei o que, estudo de não sei o que lá e vai apresentando tanta coisa, tanto prazo, tanta coisa e isso consome muitos professores, eu vejo porque muitos colegas... eles tem o senso de responsabilidade, ele quer fazer em dia o trabalho dele, entregar um planejamento em dia e acaba acumulando tanto trabalho que ele não consegue fazer tudo em dia, parece que *tá* sempre em cima, em cima, parece brasileiro que *tá* pagando a conta do mês passado

no mês atual e vai levando e vai levando e muitos não conseguem administrar a ansiedade de *tá* sempre correndo, tentando cumprir com aquela coisa de “Eu vou levar bronca do meu chefe” e eu vejo que com colegas, muitos se frustram com essa questão dos prazos e de não *tá* conseguindo cumprir prazos e trabalho disso, adaptação daquilo. [...] Eu acho que é um pouco dessa ideia de acumular função, acumular trabalho, função que até faz parte, mas é muito, talvez. É muito difícil de administrar pelo menos.

Sirley:

Quando alguma coisa não está dando certo já colocam um projeto. Questão de racismo, vamos colocar o projeto da Consciência Negra, questões de acidentes no trânsito, vamos colocar o projeto Trânsito, questão de dengue, vamos colocar o Projeto Dengue. Acontece muito o que ele tá falando, a gente tem vários projetos para serem trabalhados durante o ano e aí muito conteúdo fica pra trás, são coisas importantes? São, só que eu acho assim... que a escola não pode ser voltada só para isso.

Laércio:

[...] o que vem é que a gente tem que fazer um projeto, então a gente participa da tomada do como fazer esse projeto, mas é onde vem mais função, porque a gente é que tem que criar o projeto, e executar o projeto.

Sirley:

Tem que ensaiar pra ver uma apresentação.

Laércio:

Essas questões governamentais são muito desgastantes, todo ano tem que fazer recadastramento, todo ano tem que fazer atualização, todo ano tem que fazer declaração de bens, a gente já declara pro imposto de renda e já faz pro governo e tem que fazer de novo pro município e que, aparentemente, não tem nada a ver, eles tem eu pagar o meu salário, mas isso já não é uma coisa pro professor, isso é uma coisa do funcionário público em geral, aqui... não sei em outros lugares, mas é isso, acaba acumulando muita coisa, no fim do dia o profissional tem que fazer muita coisa e muita coisa fora da escola, muita coisa da escola, mas fora da escola.

Os projetos a serem executados pela escola, na maior parte deles, correspondem a uma imposição advinda da Secretaria de Educação e órgãos superiores, haja vista a necessidade de trabalhar com os alunos demandas sociais importantes, como o racismo, a dengue, os acidentes de trânsito, o *bullying*, etc., conforme mencionou a professora Sirley. Nesses casos, os professores necessitam de um esforço maior para tentar adequar os assuntos dos projetos aos conteúdos das aulas - quando há algum tempo hábil para isso, pois, quando não, os projetos acabam sendo trabalhados de forma isolada e conteúdos importantes daquele bimestre ou semestre ficam em segundo plano.

Como explicitado, os projetos que são inseridos na escola são demandas de situações que ocorrem na sociedade, como, por exemplo, a questão do aumento de casos de dengue, de mortes e acidentes no trânsito, questões sobre suicídio entre crianças e adolescentes, casos de *bullying*, etc., além dos projetos da própria escola.

Na sociedade atual, a eficiência do professor é medida por seus resultados (número de aprovados e notas em avaliações externas – municipais, estaduais ou nacionais), o que faz

com que o professor se volte exclusivamente para o ensino de conteúdos, fazendo com que aspectos relacionados à humanização dos indivíduos sejam deixados de lado. Pela pressão que sente, pode realmente sentir-se ineficiente e improdutivo ao focar seu trabalho nos projetos, que necessariamente não são conteúdos dos testes aplicados, embora importantes e necessários quando se pensa numa educação que busque transformar a realidade posta.

A partir dessa questão, compreendemos que é importante e relevante discutir tais assuntos na escola, porém o ponto é que tudo fica sob a responsabilidade do professor, que se encontra sobrecarregado entre tantas e outras demandas para além do currículo e do que lhe é efetivamente cobrado em testes, causando um excessivo desgaste físico e psíquico.

Esse assunto se tornou uma calorosa discussão, tomando bastante tempo; então, alguns outros pontos do roteiro não foram possíveis de realizar. Percebe-se que esse seria um ponto importante a se levar em consideração pela Secretaria Municipal de Educação, já que é uma reclamação recorrente entre os professores. Concebemos ainda que todo o sistema de avaliação do aluno precisa ser revisto quando se busca uma Educação que forme cidadãos críticos, capazes de se apropriarem dos conhecimentos para se desenvolverem o máximo possível e transformarem a sociedade.

O momento de desenvolvimento da temática, que se refere à questão principal da Oficina - no caso a temática do prazer e desprazer docentes - ficou um tanto prejudicado. Porém, as falas dos professores seguiram para outro caminho a partir da imagem mostrada após a discussão inicial. Dessa forma, consideramos mais importante deixar fluir e dar sequência àquilo que os professores queriam dizer do que seguir rigorosamente o roteiro.

3.4.3.2.3 O estresse docente

Meleiro (2002) expõe que o estresse é um problema dos tempos modernos. Segundo essa autora, o estresse é uma reação perfeitamente normal do organismo e é indispensável para a sobrevivência humana: “Sem o *stress* não há preparo para enfrentar um grande perigo ou uma emoção muito forte”. (MELEIRO, 2002, p. 11). Compreendemos que as situações vivenciadas em sala de aula causam inúmeras situações desencadeantes de estresse para o professor e, quando intensas em relação ao trabalho, o professor desenvolve a chamada Síndrome de *Burnout*, um profundo esgotamento psíquico decorrente do trabalho.

Após entregar a imagem a seguir para cada professor, solicitei que falassem suas impressões a respeito.

quero falar, dar aula pra todos, eu tenho que pedir a atenção dele três vezes quatro vezes, ficar nervoso, falar alto pra ele ficar em silêncio, para ele parar de falar. Só que não é um, não são dois, são muitos e eu o que eu vejo, trabalho no sexto ano, o maior problema que a gente tá enfrentando é a conversinha fiada.

Clarinda:

Sem parar, sem parar, sem parar.

Laércio:

[...] E mais uma vez, a gente vai vendo a aula indo por água abaixo e o aluno não aprendendo e o que mais me estressa, o que mais me desgasta é conseguir esse momento do aluno ter a atenção, então, prestar a atenção na aula, ter o silêncio, participar [...].

As palavras docentes enfatizam o desrespeito ao professor pelos comportamentos dos alunos de conversa fora do contexto da aula e, mais uma vez, observa-se o sentimento de frustração de “*ver a aula indo por água abaixo e o aluno não aprendendo*”, como expõe o professor Laércio.

Mesmo diante do avanço tecnológico que possibilita ao professor enriquecer sua aula com vídeos, experiências, materiais diversificados, a voz do professor é um dos seus principais instrumentos de trabalho. Uma boa comunicação em sala de aula na qual há respeito mútuo é imprescindível para se ter um ambiente que favoreça de forma qualitativa e positiva o processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar, segundo Motta e Urt (2007, p. 94) que

A comunicação entre professor e aluno não é neutra, mas carregada do valor simbólico e afetivo que pode auxiliar ou dificultar o processo de constituição da subjetividade do aluno. [...] Professor e aluno deixam marcas uns nos outros e essas marcas constituem a subjetividade de ambos.

Uma relação marcada por embates, enfrentamentos, desrespeito e outras situações negativas dificultam a efetividade de uma boa comunicação em sala de aula e marcam a subjetividade de professores e alunos.

Outra questão mencionada foi o excessivo número de alunos em sala de aula como fator de estresse:

Sirley:

[...] eu acho assim, cada vez mais... maior o número de alunos em sala e quanto mais gente, é lógico, vai ter também mais problemas; até adulto, se a gente colocar vários adultos juntos em uma reunião, acontece as conversas. [...] É difícil, mas assim, a questão da quantidade de alunos prejudica sim a qualidade da aula, eu acho que prejudica muito.

Clarinda:

A sala você não tem onde trocar, hoje eu tive que tentar tirar esses dois, um lá no fundo o outro aqui na frente, não tem espaço, não cabe, aquela salinha ali não cabe... acho que era quarenta e três, acho que saiu quatro ou cinco, então tá com média de trinta e oito ou trinta e nove. É difícil Prô., isso é o desgaste.

Sirley:

É que nem hoje de manhã, eu troquei com a professora do Pré 01 e a professora falou assim... eu já entrei na sala e já ficaram agitados e já comecei a trocar de lugar, porque eles já começaram a conversar e sair do lugar, aí a professora olhou pra mim e falou assim: “Eu já troquei hoje eles de lugar, mas não tem muito onde colocar, porque todas as mesas, eles são agitados”.

Laércio:

Vai pro outro canto, bagunça e conversa com o outro menino do outro lado.

Sirley:

Eu acho que eu vou começar a pendurar um no ventilador e um no armário.

Laércio:

Não é o lugar que faz o aluno, isso a gente aprendeu quando estudava, não é o lugar que faz o aluno, não deveria ser.

A superlotação em sala de aula prejudica o andamento da aula e o professor não consegue dar atenção mais individualizada para aqueles alunos que precisam de explicações mais detalhadas e maior auxílio. Como uma das estratégias para diminuir as conversas fora do contexto do assunto da aula por parte dos alunos, os professores trocam alguns alunos de lugar, o que parece ser uma estratégia pouco válida, visto que os professores mencionam que mudar de lugar não auxilia muito, pois o aluno continua conversando e atrapalhando a aula.

Frente a essa situação, o professor acredita que o processo de ensino e aprendizagem é prejudicado e, ao final do ano, sente-se exausto e frustrado por não ter alcançado o resultado esperado na aprendizagem de seus alunos. O sentimento de frustração permeia os professores, ao final dos anos letivos, quando observam que não obtiveram o êxito em seu papel primordial, que é o de socializar o conhecimento de forma que os alunos apropriem-se dele.

A seguir, os participantes realizaram alguns apontamentos sobre a valorização do professor como fator importante para o resgate de sua autonomia. Alguns mencionaram que se sentem intimidados ao tomar certas atitudes com alunos que apresentam comportamentos indevidos em sala devido às ameaças dos próprios alunos ou dos pais:

Sirley:

Eu acho assim, o que deveria ser o ponto de partida é resgatar essa autonomia do professor, lógico, ninguém vai encostar a mão no aluno, ninguém vai bater no aluno, mas sim, se ter autoridade dentro da sala de aula, ser respeitado dentro da sala de aula e a gente conseguia a partir da SEMED, de governo e de tudo mais a gente ter respaldo, não sempre ser ameaçado: “Ah, mas olha, o Fulano de Tal tá sendo processado porque aconteceu isso e isso”, aí vai ver a história é bem diferente. “Ah, não faz isso, porque a mãe pode processar”, poxa vida, antigamente a gente tinha os nossos compromissos e era mais respaldado, os professores eram mais respaldados sim, tanto que, a professora colocava ela de joelho no milho, no milho não, na tampinha e isso era forma, não estou falando que vai acontecer hoje, mas eu acho assim, que a gente precisava recuperar um pouco dessa valorização do professor, eu acho o professor hoje em dia: “Nossa!”, você às vezes fica até meio tímida de falar: “Aí, eu sou professora”, porque parece assim que é uma classe inferior, e não é. A

gente fez o terceiro grau, a gente estudou, a gente fez faculdade, a gente tem sim valor dentro da sociedade.

Laércio:

E o futuro está na mão do professor.

Sirley:

Eu acho que isso tem que ser valorizado. Então, a gente percebe isso, até mesmo da sociedade hoje em dia, antigamente você falava que ia ser professora: “Nossa! Professora! Essa mulher é educada”. Hoje você fala: “Ah, eu sou professora”. “Mas você pretende fazer outra coisa? Você quer fazer outra coisa?”.

Laércio:

“Você trabalha ou você só dá aula?”, piadinha clássica.

Clarinda:

“Nossa, mexer com criança? Ai, *cê* é louca?”. Você dá uns *berro* na sala, dá um grito maior, altera a voz, “Ai professora, está louca?”, então você escuta de tudo.

Sirley:

Então assim, esses pais que estão... esses pais que não tem planejamento familiar, que acontece, são surpreendidos, cada vez mais a responsabilidade da escola é em educar as crianças. Eu acho que isso é fruto da forma como o governo impôs, e as pessoas acomodadas permitiram, e muitas se aproveitam: “Ah, eu vou deixar o meu filho ser educado na escola, chego em casa, eu nem tenho tempo de conviver com ele”, ou seja, ele vai ser educado pelo professor mesmo, às vezes não tem noção, isso eu acho complicado, mas eu acho que a valorização do profissional da educação, no geral, precisa ser recuperada pra gente conseguir ter um futuro melhor.

A Psicologia Histórico-Cultural nos aponta que não há causa única para um determinado fenômeno, mas que existem causas variadas, pois é multideterminado. Compreendemos que a indisciplina escolar, a falta de respeito para com os professores, não diz respeito unicamente e exclusivamente à falta de ensinamentos éticos e morais perpassados pelas famílias dos alunos. O mau comportamento de uma criança ou um adolescente tem por trás inúmeros fatores que não podem se restringir apenas a fatores biológicos ou psicológicos ou da “falta de educação” familiar ou ainda porque o estudante é “pobre”.

Sabemos que em nosso país há uma imensa desigualdade social e econômica e que existem inúmeras famílias que convivem com a agressão, com a violência, com o uso de drogas e álcool, e que esses e outros fatores, produzidos socialmente, interferem de maneira significativa na subjetividade e personalidade dos sujeitos.

Outro ponto a ser mencionado foi a necessidade de se ter profissionais como assistentes sociais e psicólogos na escola frente a tantas demandas dos alunos e professores. No entanto, a professora Sirley expôs que, dessa forma, a escola acaba se tornando paternalista e que tais demandas não deveriam ser resolvidas no ambiente escolar.

Durante o ano letivo, são oferecidos na escola diversos tipos de assistência aos alunos, no horário de aula dos mesmos, como a escovação bucal, aplicação de flúor, aplicação de

remédio contra verminose, aplicação de vacina contra o vírus HPV, exame de vista, entre outros. Apercebemos que é importante às crianças e aos adolescentes o acesso a tais direitos e atividades de prevenção, porém, ao mesmo tempo, evidencia-se uma falha governamental em não alcançar essa população por meio de áreas como a saúde, a assistência social, entre outras, tornando a escola uma via de fácil acesso à população infanto-juvenil no oferecimento desses cuidados.

3.4.3.2.4 Reflexões acerca da violência na escola e suas consequências na subjetividade docente

Na continuidade da Oficina, a intenção desse encontro era discutir e temática da violência na escola e suas consequências na vida e no trabalho docente a partir de uma reportagem do programa Profissão Repórter veiculada no dia 07/12/2010. Pela falta de tempo hábil, ao final, os docentes foram convidados a responder, em uma folha, quatro questões sobre a violência na escola. Apresentaremos as respostas, tais quais escritas, e as possíveis análises realizadas.

A primeira questão era se o docente já havia sofrido algum tipo de violência na escola:

Clarinda:

Sim, a emocional. Acho muito desagradável o aluno xingar o professor na sala.

Sirley:

Violência verbal, e fui ameaçada duas vezes.

Laércio:

Sim. Ameaça. Poucas vezes.

Percebemos que, para o docente, os xingamentos, insultos verbais e ameaças constituem formas de violência sofrida. Esse entendimento é corroborado por Kodato (2004), em uma pesquisa que realizou com docentes e discentes de duas escolas públicas, na qual buscou entender os processos constitutivos da indisciplina, da agressividade e da crueldade. Esse pesquisador observou que,

No imaginário institucional, a violência é representada como “bagunça, desrespeito, irreverência, agressividade verbal”, atos que são associados a vandalismo desenfreado. As dificuldades no processo de transmissão de conhecimentos, a desorganização da sala de aula, a dificuldade no manejo de conflitos realimentam a violência direta e simbólica. (KODATO, 2004, p. 19).

Segundo Rezende e Lopes (2018), ocorreram diversas mudanças nas dimensões desse fenômeno, agravando os problemas, entre eles o surgimento das armas na escola, o uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, deixando de ser um ambiente protegido.

A cultura do medo e do pensamento de que não há nada que se possa fazer, sabendo-se ser esse um problema bastante complexo, gera um estado de alerta e pânico de que tudo é violência, “disseminado que tende a agravar episódios banais, criando um clima de ameaça e desconfiança” (KODATO, 2007, p. 19).

Na citação de exemplos de violência, os docentes mencionaram tipos de ameaças e comportamentos que possivelmente geraram desconfiança e medo:

Clarinda:

Quando estamos passando o conteúdo, alguns perturbam a sala, e você chama a atenção, eles não aceitam, o aluno te encara.

Sirley:

A aluna do 1º ano não aceitava ser contrariada e ameaçou trazer uma faca na mochila para enfiar em mim e iria girar a faca dentro de mim.

Laércio:

Um aluno dizendo que ia me dar uma cadeirada.

A atividade educativa revela-nos uma grande quantidade de ações, práticas e noções que os professores precisam ter para efetivar de maneira qualitativa o processo ensino-aprendizagem, mas não só isso, pois, além do domínio do conhecimento referente às disciplinas que ministra e a maneira que irá abordá-las em sala de aula para que realize um ensino significativo, também necessita de habilidades interpessoais para lidar com conflitos que possam surgir no espaço escolar.

A respeito dessa temática, Krugmann (2015, p. 70) expõe que

[...] o Processo Ensino-Aprendizagem é prejudicado, pois é sabido que o ato educacional requer a existência de um ambiente saudável para a efetivação do aprendizado; porém, no contexto atual, o ensinar e o aprender disputam espaço com a bagunça, a desordem, a falta de limites, o desrespeito, a gritaria, o absentismo, a incivilidade, os insultos graves e as agressões morais e físicas, comportamentos esses que deveriam ser inadmissíveis e inexistentes no ambiente educacional. Casos graves de violência no cenário escolar tornam-se acontecimentos midiáticos cada vez mais frequentes e a escola precisa lidar com uma nova realidade, que compreende atos repetidos de indisciplina, delinquência e violência por parte de seus discentes. Dessa forma, a escola passa a viver sob o domínio da impotência frente às novas demandas sociais.

A escola, caracterizada como um ambiente de interações sociais, não deixa de ser afetada pelas relações de dominação e poder, geradoras de conflitos. Fica evidente que a indisciplina e a violência escolar vêm afetando negativamente o processo de escolarização e a

apropriação dos conhecimentos científicos por parte dos estudantes, bem como o bem-estar de docentes e discentes.

Sobre a frequência de situações de violência, os docentes responderam:

Clarinda:

Sim, é muito frequente no Ensino Fundamental.

Sirley:

Por conversar com colegas professores acredito que sim, meu esposo foi chutado esse ano e minha cunhada está com uma ação no Ministério Público por ameaça de uma aluna.

Laércio:

Não, mas acontece às vezes com algum professor.

A frequência e os agravantes desses conflitos podem resultar muitas vezes num período de estresse e sofrimento psíquico para o docente, que, quando não se sente auxiliado e, na maioria das vezes, não dispondo de mecanismos para lidar com tais situações, vê-se num estado de insatisfação, desvalorização e desmotivação frente ao seu trabalho: “*Fico pensando o que fazer, já tenho usado várias estratégias e pouco retorno. Isso afeta, porque antigamente, há anos atrás, não era assim. Para melhorar precisa de muito apoio dos pais, e nas escolas, mais ajuda como assistente social, psicólogos, etc.*” (Professora Clarinda).

Rezende e Lopes (2018) afirmam que a socialização do conhecimento científico pelo docente se efetivará se houver um vínculo desse com o trabalho e, ainda, se houver uma necessidade e um motivo que o impulsionem a desenvolver sua atividade. Caso essa atividade seja marcada por situações de violência e relações de dominação, diminui-se o espaço para novas criações e capacidades.

Os conflitos em sala de aula denominados como violência pelos docentes acarretam em sérias situações que interferem no bem-estar emocional deles, o que, de fato, prejudica o processo de ensino e aprendizagem e sua vida pessoal e profissional, pois se sentem isolados e incapazes de lidar com tais situações. O que resulta disso é um processo de sofrimento psíquico gerado pela violência sofrida: “*Precisei tirar licença para tratamento da depressão*” (Professora Sirley).

Para Kodato (2007, p. 20), “as queixas de violência na escola apontam para uma pequena minoria desarmada ou armada incipientemente, que, por meio de seus gritos e ameaças, consegue desorganizar as aulas, quando não a escola como um todo”. Tais situações, quando não resolvidas em sala de aula, são encaminhadas para outras instâncias, como a coordenação e/ou direção: “*Nas poucas vezes, a situação foi resolvida com o apoio da direção e da família do aluno*” (Professor Laércio). Quando isso não ocorre, dependendo do

caso, recorre-se a instâncias maiores, como no caso do Ministério Público, exemplo escrito pela professora Sirley.

Uma pesquisa coordenada pela professora Angela Fátima Soligo sobre violência e preconceitos na escola, entre os anos de 2013 a 2015, em parceria com o Ministério da Educação e Universidades do Brasil, incluindo a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, constatou que uma das formas que os professores entendem como violência é a maneira como são valorizados pela escola e sociedade. Assim,

No Mato Grosso do Sul, os profissionais também analisaram que a violência ocorre quando há a desvalorização e precarização do trabalho docente – condições inadequadas de trabalho, baixo salário, questões que levam à desmotivação do professor e à dificuldade de enfrentamento dessas situações e, em muitas situações, ao adoecimento dos professores. (CFP, 2018, p. 132).

Dessa forma, as condições de existência, de organização social, em um determinado contexto histórico e cultural do qual os sujeitos participam, determinam sua relação com a saúde-doença mental. O enfrentamento da violência deve ser coletivo com vistas a dar voz àqueles que protagonizam a escola, como professores, alunos, pais e comunidade escolar.

Há que se compreender a produção social dessa violência e dos preconceitos, que se reflete nas instituições educativas, e considerar que é na coletividade que esses problemas serão enfrentados. Políticas públicas, investimento na educação, projetos que auxiliem a prática pedagógica, melhores condições objetivas de trabalho, entre outros pontos, são elementos necessários para a superação da problemática analisada nesta pesquisa. (CFP, 2018, p. 36).

A subjetividade docente tem se transformado frente a inúmeros desafios e demandas que lhe são impostas em seu cotidiano, figurando a violência e os conflitos vivenciados um ponto complexo e uma parcela significativa entre as causas de sofrimento e adoecimentos psíquicos desses profissionais.

As formas de violência mencionadas pelos docentes, caracterizadas prioritariamente pela violência verbal e ameaças, trazem um clima de medo à comunidade escolar. O imaginário social de que “não há muito o que fazer” também governa os atores escolares. Medidas e ações preventivas são necessárias e urgentes: dar voz aos docentes e discentes a respeito do assunto é um caminho viável, porquanto trazer a questão para o pensamento coletivo e deixar a palavra circular nos possibilita pensar em ações de superação.

Pensar ações coletivas de prevenção à violência é extremamente necessário e implica em olhar para tais casos buscando formas de resolução de tais conflitos de forma que o

docente exerça seu trabalho com efetividade e alcance os sentidos de sua prática, que é a significativa aprendizagem dos estudantes.

3.4.3.3 Oficina 3

Nessa oficina estavam presentes 06 participantes. Inicialmente os objetivos da pesquisa foram retomados, com devidos agradecimentos pela participação de cada professor. A seguir, uma imagem foi entregue e questionou-se se a mesma representava o cotidiano do professor.

Figura 9 – Professor cansado²⁷



Os professores apontaram as impressões a respeito do sentimento desse professor apresentado na imagem. Levantaram a hipótese de que estaria sofrendo em relação aos alunos que não aprenderam o suficiente, mas que teria que passar ao fim de mais um ano. A partir disso, comentaram que se sentem pressionados pela coordenação e/ou direção em dar uma nota a qual o aluno não merece ou não se esforçou para ter.

Importante dizer que a realização dessa última Oficina se deu no dia do último Conselho de Classe²⁸ do ano, o que possivelmente motivou os professores a falarem a respeito do fechamento de notas que acontece no final de cada bimestre. Frente a tal situação, os

²⁷ Foto de Igor Vetushko. Disponível em <https://pt.depositphotos.com/178887566/stock-photo-tired-grey-hair-professor-touching.html>// Acesso em 10/10/2018.

²⁸ O Conselho de Classe corresponde a uma reunião entre professores e equipe técnico-pedagógica na qual discutem o desempenho de cada estudante e fecham as notas que irão compor o boletim.

professores se sentem constrangidos, fracassados, frustrados e sem vivenciar o sentido real de sua profissão. A seguir, o diálogo a partir da imagem:

Sirley:

Não sei, parece que ele está estressado, respirando fundo.

Janete:

Parece que está cansado.

Sirley:

Eu acho que está até mais estressado, quando a gente coça o olho...

Janete:

Aquela coisa quando você faz assim: “Até que enfim”...

Clarinda:

Sexto ano...

Janete:

Só que eu não tenho essa realidade, essa roupa chique não... Ele está preocupado, né?

Sirley:

Parece na verdade que ele está fazendo algumas anotações também, não sei se com médias.

Janete:

Final do ano: “Meu Deus do céu, vou ter que reprovar quantos? Ai Senhor... vou ter que passar o Fulaninho que não sabe e agora?”, é bem assim.

Sirley:

A orelha já começa a ficar quente, professor do ano que vem recebe o aluno e fala: “Olha, foi aprovado, como foi aprovado?”.

Janete:

Como que ele chegou aqui? Você tirou o menos pior dos piores pra passar, existe o índice, existe muita coisa envolvida.

Sirley:

Eu acho que um dos problemas é esse, a gente ter que aprovar um aluno que não tem capacidade.

Janete:

Eu fico muito mal.

Sirley:

Eu acho que é o reflexo da nossa sociedade, as pessoas vão empurrando com a barriga, simplesmente, eu posso empurrar com a barriga, eu posso empurrar, eu vou sendo levado.

Janete:

“Eu não sabia nada e cheguei até aqui”, aí você escuta os professores do sexto ao nono, eu fico muito triste quando eles falam em reunião assim: “Nossa, o aluno não sabe escrever nem uma frase, o aluno não sabe nem nada”, eu falo: “Aí meu Deus do céu, e foi meu aquela figura”, e você fica assim sabe? É complicado.

Sirley:

É constrangedor na verdade, você ter que fazer...

Janete:

Eu acho que até a gente não culpa tanto, porque a gente sabe como é, quando a gente está lá do sexto ao nono... tipo, eu tenho um aluno que não faz nada e eu não posso dar um três pro guri.

Janete:

A nota mínima é quatro né?

Patrícia:

Eh, eu fico muito frustrada, porque...

Janete:

Ele merece um zero né?

Patrícia:

E é uma coisa do município, no Estado você pode dar um, pode dar dois...

Pesquisadora:

Todo mundo trabalha no Estado? Quem trabalhou no Estado?

Patrícia:

Eu já trabalhei no Estado e eu tinha total liberdade, não tinha essa pressão que tem no município, de você ter nota mínima. Tanto que uma vez eu cheguei na coordenadora, eu peguei um terceiro ano do ensino médio, sala terrível, eu falei: “Olha, eles não fizeram o trabalho”, a coordenadora: “Da a nota que você tem, não precisa dar a nota aqui pro aluno não”, e todo mundo foi com três, com quatro e no outro bimestre cem por cento da sala recuperou.

Janete:

Eu acredito que seja algo do município mesmo, porque quando eu dava aula na EJA, eram os adultos, eu imaginei que poderia dar e eu não poderia dar abaixo de quatro.

Patrícia:

Não, não pode.

Janete:

Às vezes o aluno não tinha aparecido nenhuma vez e, tinha aparecido uma vez na aula do Fulano e você tinha que dar quatro pra ele.

Sirley:

Aí a gente se pergunta “Por quê?”.

Janete:

Eu não entendo, eles dizem que é pra você não... que você não pode, já de cara, reprovar o aluno, você tem que dar uma chance, porque se ele quiser...

Sirley:

Mas ele tem três bimestres pra lutar, mas se a gente não dá, ele não vai fazer mais nada.

Regina:

Tipo, aconteceu comigo hoje, quarto bimestre, o guri não faz nada e eu fui dar três e meio, “Não professora, três e meio não”, “Ué, mas como assim? Ele tirou zero na minha prova que é uma prova de consulta, era só ele olhar no caderno dele, que não tem também”.

Regina:

E ainda jogam pra cima de você, professora, se você der uma nota ruim, aí você vai ser ruim também.

Patrícia:

E ainda ficaram de cara feia porque eu deixei o menino de exame.

Os professores comentaram inicialmente as palavras cansaço e estresse; a conversa seguiu para a hipótese de que o motivo disso seria a pressão da coordenação e direção escolar em relação à nota do aluno ao fim do ano letivo. Os professores explicaram que se sentem pressionados em ter que passar alunos para a série seguinte sem o estudante ter aprendido o suficiente, o que causa sentimentos de frustração e revolta consigo mesmo e com o trabalho.

A preocupação da direção e coordenação e também dos próprios professores refere-se ao alto índice de reprovações no fim do ano. Para evitar um número excessivo de reprovações, os professores se veem obrigados a “*tirar o menos pior dos piores pra passar*”, como mencionou a professora Janete.

Observa-se um ciclo de “empurra-empurra” sem a devida qualidade no processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos passam por todo o Ensino Fundamental, porém não sabem nem ler, nem escrever corretamente, menos ainda interpretar o que se leu. O professor que recebe o aluno no início do ano culpabiliza o professor anterior, que culpabiliza a coordenação, a direção, o “sistema” pela pressão da aprovação, e o ciclo continua ano após ano.

3.4.3.3.1 A culpa é do “sistema”?**Janete:**

Você quer ver uma coisa, está acontecendo nas duas escolas, eu não posso nem dizer que é coisa da direção daqui ou a direção de lá, é o sistema, você quer ver eu te falar uma coisa, eu estou com uma aluna que já foi dois anos minha e ela foi um ano da L. (professora), ela está há três anos no segundo ano, ela já está criando peitinho, está ficando mocinha. Ela vai *pro* terceiro ano. Por quê? Nós chamamos a mãe, ela precisa de um laudo, mas a mãe parece que é mais pancada que a criança, então, você não sabe o que fazer e você empurra porque ela *está* ficando mocinha, como é que você vai deixar ela no segundo ano? As crianças estão vindo e ela está com corpinho. O mesmo está acontecendo na outra escola que eu trabalho, nós temos um menino que está há três anos no segundo ano e a direção resolveu, ela falou assim: “Gente, já conversamos com a mãe, encaminhamos pro Conselho Tutelar, que não faz porcaria nenhuma”, bate lá na casa: “Olha a senhora tem que levar ele...”, também não vai obrigar, amarrar também a mãe e a criança. A mãe não quer levar o menino pra laudar, resolvemos passar *pro* terceiro ano, porque o menino já está até de bigodinho, eu falo que o menino tem mais barba que os meninos mais velhos, é algo que você está tentando levar a criança pela idade dela, mas aprendizado nada, ela vai escrever “Bola”, aí ela escreve inteira, um monte de letra, pré-silábico totalmente, entendeu? Então assim, são situações que o sistema nos coloca, não é direção, não é coordenação, é o sistema e você não tem o que fazer, isso aí me deixa louca.

A imposição sobre a questão do número limitado de reprovações ao fim do ano gera algumas interpretações por parte dos professores. A professora menciona dois alunos que

estão por volta de três anos consecutivos sem aprovação, ou seja, em distorção idade-série, que já apresentam as mudanças corporais esperadas para aquela idade, destoando dos demais alunos da turma por serem mais velhos. Especifica a necessidade de a família verificar se há algum transtorno de aprendizagem que tem dificultado esse processo de apropriação dos conhecimentos mediados pela escola.

Antunes (2019, p.17), em uma entrevista concedida à revista *Diálogos*, explica que

O impacto da conjuntura econômica e social na vida das pessoas é sentida dentro da escola e tem sido muito difícil para educadoras lidarem com questões advindas desse cotidiano nas comunidades e famílias. Não há como a escola ser refratária às questões sociais vividas por seus integrantes, sejam eles as crianças, as famílias e também educadoras. E os efeitos desse clima de insegurança, intolerância, violência, recorrente nos dias atuais são visíveis no dia a dia da escola, afetam a aprendizagem das crianças, desanimam professoras e instauram a naturalização do fracasso e o desinteresse pela educação.

O fracasso escolar é algo extremamente incômodo para os professores, visto que seu trabalho é mediar o conhecimento para que todos os alunos possam se apropriar dos conhecimentos. Quando um aluno não consegue se apropriar de maneira satisfatória, os professores buscam estratégias mais individuais para lidar com tal dificuldade, porém, com tantos desafios, como é possível que os professores deem conta de todas as demandas de maneira satisfatória?

Segundo Patto (1997, p. 289),

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles também são produtos de uma formação ineficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de desvalorização profissional e de uma política educacional burocrática, tecnicista e de fachada. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. [...] Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por interesses. Falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino oferecido.

Compreendemos que a escola é partícipe da sociedade, dessa forma, o fracasso escolar não pode ser considerado unicamente um fracasso da escola, é um fracasso social, visto as inúmeras desigualdades sociais e econômicas que nosso país apresenta. O baixo investimento em Educação e a má gestão de recursos financeiros torna-se um dos fatores para o surgimento do sofrimento psíquico no professor, que se vê pressionado a “dar conta” da tarefa de ensinar, porém sem condições adequadas para trabalhar com dignidade e qualidade.

Ao questionar se o professor sofre, todos os participantes responderam de maneira afirmativa. Então foi questionado sobre qual seria o motivo desse sofrimento. Uma professora respondeu que é devido ao esforço do professor em ensinar e o aluno não aprender o conteúdo necessário e, ao final do ano, dar uma nota que não se refere à aprendizagem real. A seguir, o relato dos professores:

Patrícia:

Você se sente frustrado, você se sente frustrado porque...

Janete:

Eu me sinto fracassada.

Patrícia:

Por você fazer um trabalho e o aluno não alcançar a nota, por você não poder dar a nota que, às vezes, aquele moleque, que você trabalhou o ano inteiro, não merece, você tem que dar uma nota que o guri não merece.

Janete:

Eu acredito na educação e aí você tem que fazer uma coisa assim, você dá aquela travada, a consciência parece que pesa de você passar uma criança que não aprendeu nada. E você vai conversar com a direção e a direção fala pra você que também não queria, mas eles têm um manda chuva lá em cima que “Não, vai”...

Regina:

Eu brigava nos conselhos de classes.

Janete:

Eu cansei de brigar, mas você dá murro em ponta de faca.

Regina:

Agora eu não falo mais nada.

Sirley:

Mas não são aqueles índices pra ganhar patrocínio, patrocínio não, verba?

Janete:

Mas se a gente lascar, eles não ganham pros outros alunos também, e a escola fica lá...

Patrícia:

Mas sabe que eu não entendo, e essa prova Brasil?

Clarinda:

Não o índice da escola, eu falando no geral, a educação do Brasil.

Sirley:

Acho que tem que ter uma cota de alfabetizado, mesmo que você seja mentirosa.

Regina:

Não, não tem, senão não financiam a educação. É por isso.

Patrícia:

Querem cobrar lá depois na prova Brasil, a prova do IDEB, sei lá, do diabo a quatro de um aluno que não tem...

Laércio:

Eu vejo que o sistema depende de uma condição que é utópica, que é do aluno já ter a base ano a ano, de ter a família no apoio e quando não tem essas bases, não tem muito o que fazer para recuperar isso e aí o sistema falha, mas aí entra nessa situação de o número no final precisa atingir uma certa demanda e aí entra a falha total, a estrutura pro sistema funcionar exigiria muito mais da família, muito mais do aluno e eu acho que aí entra uma falha grave.

Ficam em evidência duas questões sobre o sofrimento do professor: 1 – O aluno não se apropriar do conhecimento de forma satisfatória; 2 – Passar alunos para a série seguinte sem a aprendizagem real, como desdobramento da primeira questão.

“Você tirou o menos pior dos piores pra passar, existe o índice, existe muita coisa envolvida” (Professora Janete). O “sistema educacional” exige e pressiona que o professor tenha uma cota mínima de reprovação por sala, para que a mesma possa receber as verbas necessárias para continuar se mantendo e aumentar sua nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁹, que é baseado na aprovação dos alunos e nos rendimentos da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os Estados e o país.

Ora, se muitos alunos passam para a série seguinte sem aprender o mínimo esperado para sua idade por uma imposição da escola para que a nota do Ideb da escola aumente ou ao menos não diminua, podemos supor que os dados desse Índice não representam a realidade tal qual ela se apresenta.

[...] os índices de desempenho escolar brasileiro, criados para medir os níveis de aproveitamento e desempenho dos alunos, passaram indiretamente a gerar as chamadas queixas escolares, criadoras de demandas escolares para o sistema de saúde. Queixas essas que nada mais são do que a culpabilização direta do aluno pelo seu não aprendizado e indireta no que tange aos baixos índices avaliativos das escolas. (SOARES, 2015, p. 60).

Se os professores se sentem coagidos a passar para o ano seguinte o aluno que não aprendeu, é bem provável que se sintam frustrados e angustiados, pois que motivos geradores de sentido pode haver em seu trabalho? Muitos assumem de maneira isolada a culpa por não ter conseguido o êxito esperado.

²⁹ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Para saber mais, acesse <http://portal.mec.gov.br>.

Compreendemos que a reprovação não é o caminho para a melhoria do ensino, e sim o investimento no Sistema Educacional de Ensino de modo que os profissionais da Educação possam exercer seu trabalho com excelência e respeito, o que significa boas condições de trabalho.

Em continuidade, os professores mencionaram a questão da falta de respeito e indisciplina, que aumentam o nível de estresse do professor, demandando ações individuais para lidar com essas situações, pois em muitas ocasiões não se sentem apoiados pela coordenação e direção.

3.4.3.3.2 Os diferentes sofrimentos dos professores

Patrícia:

Eu acho que depende do momento, como a gente está em conselho de classe, a gente está sofrendo agora por isso, mas o que é mais frequente é a falta de respeito...

Pesquisadora:

Porque hoje teve conselho, então é um reflexo que vocês estejam falando, da nota por conta do próprio conselho.

Laércio:

São sofrimentos diferentes.

Regina:

Porque aquilo que a gente vive em sala depois tem que transformar em números, aí assim, na hora que você vai jogar em números que você vê que aquela falta de respeito, aquela indisciplina que gerou na sala, o reflexo dela está ali, também. Então assim, é complicado. É igual a Prô fala: “Aquele aluno lá era um dois”, mas você não pode dar um dois pra ele, então, tudo que você fez, tudo que você tentou fazer por ele foi tudo em vão.

Laércio:

Eu acho que são situações de estresses diferentes, a gente pensa na questão do aprendizado do aluno, da frustração do nosso trabalho, às vezes não chegar *naonde* a gente queria, a gente tem um tipo sofrimento de angústia, uma coisa não sei dizer, [...] mais leve, uma coisa assim, mais controlável, agora, quando a gente passa por um momento de estresse num confronto com o aluno, uma discussão, ou o aluno perde... fala palavras ofensivas, o nível de estresse, o nível é muito maior.

Regina:

Aí não está lidando com o professor, está lidando com a sua pessoa, ali pelo menos naquele momento o professor “sai” de mim e fica o meu “eu”.

Laércio:

Aí tem que segurar muito, aí a gente tem que segurar muito pra conseguir...

Regina:

Daí você volta, porque você é professor e você não pode agredir, você não pode nada... é melhor você não responder, porque você segura.

Laércio:

E é essa segurada que, às vezes faz mal, chega no limite, às vezes, nosso. Eu acho que essa é a grande diferença.

[...]

Laércio:

Eles têm dificuldade mesmo. Quando a gente olha um rendimento mesmo, lá final, falo: “Nossa, poucos foram os que renderam. Poxa, esses aprenderem mesmo o que eu ensinei”, a boa parte você vê que ficou...

Janete:

Aqueles que aprenderam tudo mesmo, dos trinta, vamos colocar que vai colocar uns dez no máximo, que aprendeu aquilo mesmo, na ponta da língua. Os outros aprenderam o básico, razoável.

Laércio:

Foi no razoável, aí é a hora que a gente fala que foi ajuste no sistema, a gente tem que se adaptar, então se você for levar à risca o que seria uma nota cinco ele não seria aprovado, mas ele está dentro de um razoável, de um quase satisfatório, então, a gente arredonda.

Janete:

Ele está chegando num meio termo né?

Regina:

Esses dias eu fui em um curso da SEMED, daí o professor falou assim... a gente reclamando a questão de índice, questão de aprovar, ele respondeu pra gente assim: “Que o mundo é assim, o capitalismo é assim e lá fora vai ter os bons e vai ter os ruins”, então assim, a gente tem que seguir isso, assim mesmo, porque não adianta, é uma questão macro do sistema, não está nas nossas mãos e nem nas mãos deles; eu falei: “Ó, a gente vai ter que pensar assim pra gente não sofrer tanto dessa questão”, porque se vai ter que ter os ruins, então...

Janete:

É horrível pensar assim, mas é uma realidade nossa.

Patrícia:

E infelizmente, quem está formando os ruins somos nós que estamos aqui na escola pública e que estamos lidando com a massa, o povo, com essa clientela e não somos profissionais ruins, somos bons, só que estamos formando os ruins da sociedade.

A fala da Professora Regina, ao participar de um curso oferecido pela SEMED, no qual o palestrante explica que possui uma visão de que não há muito que fazer, pois no mundo capitalista existem os bons e os ruins e que a questão do índice é “*coisa do sistema*”, mostra que a colocação da forma de pensamento desse profissional só favorece ainda mais o sentimento de incapacidade, solidão, abandono e de que “não adianta me esforçar porque nada vai mudar e não há muito que fazer”.

A partir disso, os professores não veem sentido e significado em seu trabalho, pois “nada vai mudar”. Percebemos que esse diálogo expressa o esvaziamento do ensino, a perda do papel do professor de ensinar, de transmitir conhecimento, como apontado por Facci (2004).

A solução da professora Regina para o sofrimento é concordar com o pensamento desse palestrante: “Ó, a gente vai ter que pensar assim pra gente não sofrer tanto dessa

questão”. Infelizmente, profissionais que não conhecem a realidade docente ou mesmo que conhecem, mas que já internalizaram pensamentos equivocados da realidade social, que ao invés de agregarem conhecimento que favoreça o desenvolvimento do trabalho docente e traga formas de reflexão e superação de questões importantes que se apresentam na escola, reforçam o sentimento de fracasso em ter que aprovar “por causa do índice”.

A partir desse discurso, percebemos que o trabalho se torna mecanizado e alienado, e o professor, um executor de metas. Da mesma forma que o trabalho alienado (estranhado) afasta do homem o objeto de sua produção, afasta-o também de sua ‘vida genérica’, “reduz a autoatividade, a atividade livre, a um meio (um meio de existência física)”. (SOARES, 2015, p. 73-74).

Os professores ainda mencionaram dois tipos de sofrimentos: aquele que gera um sentimento de frustração pela não aprendizagem do aluno (não consegue cumprir sua função social), por não atingir as metas de aprendizagem esperadas; e aquele gerado pelo estresse no dia a dia da sala de aula, como a falta de respeito, por exemplo.

Observamos que o sentimento de frustração e o desgaste emocional aparecem recorrentemente em suas falas de maneira explícita e implícita. Martins aponta que o sofrimento é inerente à vida humana, não podendo ser avaliado como bom ou mau: “de sorte que se o sofrimento “dói” – por isso não é bom, mas de outro lado, ele pode ser um recurso para o enfrentamento das situações desafiadoras e que exigem esforços adicionais – o que é bom!”. (MARTINS, 2018, p. 135).

A pesquisadora ainda clarifica que o sofrimento é indesejável, porém, se não fosse assim, não seríamos compelidos à sua superação e nesse sentido ele é processo. Além de processo, o sofrimento é produto, e “na esfera do produto, nos deparamos com as formas pelas quais a tensão gerada no/pelo processo de sofrimento é administrada. E aqui reside a situação de risco, posto que dessas formas dependa o grau de manutenção do processo ou seu enfrentamento e superação.”. (MARTINS, 2018, p. 136).

Os professores fizeram comparações em relação ao ensino público e particular, pontuaram que a escola particular obtém melhor êxito na aprendizagem dos alunos porque tem infraestrutura e professores auxiliares no caso da educação infantil e séries iniciais, entretanto, não discutem sobre os fatores culturais e sociais que produzem essas e outras diferenças.

Na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS não existem professores auxiliares nas salas, tal qual na Rede Particular de Ensino, porém, por conta do baixo rendimento e insuficiência na aprendizagem, existem algumas escolas que são beneficiadas

com alguns programas do Ministério da Educação (MEC), como o Programa Mais Alfabetização³⁰, que tem por finalidade fortalecer e apoiar escolas no processo de alfabetização dos estudantes, e o Programa Mais Educação³¹, que tem por finalidade melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Cada programa apresenta critérios específicos para sua inserção na escola.

A iniciativa é importante e válida, porém a exigência acadêmica para os Assistentes Alfabetizadores, assim chamados no Programa Mais Alfabetização, e Mediadores da Aprendizagem e Facilitadores, no caso do Programa Mais Educação, é somente o Ensino Médio completo. Sabe-se que, para alcançar o êxito e a qualidade no ensino de forma efetiva, é preciso ter profissionais qualificados e que compreendam como se dá o processo de ensino e aprendizagem, mediando estratégias específicas de acordo com as dificuldades dos alunos; entretanto, como pode haver qualidade em se contratar profissionais que sequer estudaram sobre isso?

Na sequência, questionaram a respeito do sofrimento psíquico e adoecimento no caso de professores contratados e efetivos, e mencionaram que, no caso do professor que trabalha por contrato, não há essa “opção” de se afastar do trabalho, porque corre o risco de ficar desempregado:

Clarinda:

[...] eu passei um momento muito difícil da minha vida, foi muito difícil, então abalou muito o meu emocional, tive que fazer um tratamento com psicóloga, agora eu estou bem, só que assim, esse ano que peguei firme, primeiro ano, foi um desgaste, foi um desgaste, principalmente nessa parte dos maiorzinhos, segundo e quarto ano já deu um desgaste. Quando eu falei com o médico, um mês atrás, eu estava dando aula. Parece que eu estou sentindo assim, um mal-estar, parece que está querendo bater aquela palavra ‘Depressão’, eu estou um pouco sonolenta”, comentei o que eu estava passando, eu estava com uma crise de choro, ele falou assim: “Vou te encaminhar para um psiquiatra”, aí eu falei assim: “Não, Doutor, eu estou bem”, já mudei a história na hora, melhorei na hora, lembrei que sou convocada, final do ano, eu não posso. É que nem o casamento, eu não posso pegar atestado, é só eu pra me manter, vou tomar um Dorflex e vamos embora... E estou superando, mas a primeira coisa: “Vou te encaminhar para um psiquiatra”, fiquei até assim? Sabe?

Sirley:

Está todo mundo vendo que a gente está doente, mas a gente não pode assumir a doença.

Janete:

³⁰ Para saber mais sobre o Programa Mais Alfabetização acesse: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>.

³¹ Para saber mais sobre o Programa Mais Educação acesse: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

[...] Sábado o meu marido falou assim: “O quê que aconteceu mulher?”, [...] Eu falei: “Estou com dor de cabeça”, tomei um Dorflex e fui assistir TV, sete e meia eu deitei, Thalita, acordei cinco e meia do outro dia. Ninguém mexeu comigo, mas eu não sou de dormir tudo, eles sabem que eu não durmo à tarde, eu não sou de dormir muito cedo, todo mundo assustou. Cansada, né? Deve ser, né? Eu acredito que seja isso.

Clarinda:

Ontem eu deitei três e meia da tarde ou quatro horas, eu fui acordar onze horas da noite, tipo assim, “Onde eu estou?”, das três até meia noite, gente! Quase troquei já, acho que é o caso do cansaço, e eu não sou de dormir assim.

A professora Clarinda está na profissão somente há um ano, trabalha 28 horas semanais e cita o desgaste da sala de aula e o início de uma possível depressão. Entretanto, como é contratada, a questão do afastamento médico não é nem cogitada por medo do desemprego e da perda salarial, visto que a mesma começou a atuar em sala de aula pela necessidade de trabalhar.

Uma notícia publicada no dia 15 de outubro de 2019 pelo Jornal Correio do Estado expôs que os afastamentos não atingem apenas os professores concursados, que geralmente atendem à maior carga horária. Segundo a notícia, por meio de informações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), entre os professores convocados, há registro de 142 educadores que entraram com atestados entre 01 e 15 dias, com uma média de 04 dias de atestado por servidor entre os meses de janeiro a setembro de 2019, também por motivo de doença.

A professora Sirley, há 14 anos na profissão, exercendo 40 horas semanais, argumenta sobre a questão de assumir o adoecimento na profissão. Para além do dito pelas professoras, infere-se que assumir a doença é o único caminho que muitos professores encontram para lidar com os entraves do trabalho e seguir adiante, quando nem os “Dorflex” dão mais jeito.

O próprio sofrimento do professor que de certa forma “assumiu a doença”, no caso dos professores afastados e readaptados, torna-se uma forma de enfrentamento e resistência contra a realidade imposta. Facci, Urt e Barros (2018, p. 286) entrevistaram professores readaptados e constataram que

O convívio da sala de aula com as dificuldades que as condições de trabalho e a relação com o aluno se apresentavam era muito angustiante para aqueles profissionais que foram readaptados por problemas psíquicos. Não significa, com isso, que estão se desresponsabilizando. Do nosso ponto de vista significa apenas que estão procurando formas de enfrentamento para lidar com as dificuldades que foram surgindo na sala de aula. Eles poderiam simplesmente fazer-de-conta que estavam ensinando, mas ficam angustiados quando veem que não estão cumprindo sua tarefa. O sentido da sua profissão seria levar os alunos a aprenderem, mas quando estão adoecendo não seria este mais o motivo que incita á prática pedagógica.

Outro ponto a se questionar é o da naturalização do sofrimento psíquico, característica da sociedade neoliberal, em que toda a culpa pelo sofrimento recai sobre o adoecido, com o discurso que não foi resiliente, flexível, criativo, gestor de si mesmo e todos os adjetivos impostos a esse trabalhador da sociedade neoliberal. O problema que é de ordem social passa a ser caracterizado como individual.

A Psicologia Histórico-Cultural distancia-se de explicações naturalizantes em relação ao sofrimento psíquico. É preciso olhar para além de sujeitos puramente biológicos, ou seja, buscarmos na relação entre o particular e o social, entre o subjetivo e o objetivo, explicações para os processos de sofrimento psíquico. Compreendemos que os professores podem sim adoecer por fatores biológicos, mas também pelas formas como nossa sociedade está organizada. As condições materiais e de vida determinam os modos de vida, de ser e estar no mundo, e que podem tornar-se enrijecidos, obstruindo os modos de viver a vida (ALMEIDA, 2018).

Em decorrência das crises e avanços do capitalismo, os mecanismos da gestão empresarial também alcançaram a gestão da vida, de si mesmo. A vida é administrada como uma empresa, que cada vez mais precisa adequar-se às exigências de um mundo competitivo para se alcançar os lucros esperados e assim poder desfrutar dos tão sonhados bens de consumo ou, ao menos, garantir parte deles para a sobrevivência.

3.4.3.3.3 As estratégias para lidar com o sofrimento psíquico

Na oficina 03, os professores comentaram a respeito de estratégias individuais para lidar com os sofrimentos da profissão. As estratégias foram: fazer esportes, atividade física, ouvir música e ter momentos de lazer. Ainda mencionaram a respeito da importância do grupo, visto de forma positiva como uma oportunidade de falar a respeito das situações conflitantes, desafiadoras e do sofrimento vivido em sala de aula.

As estratégias frente ao sofrimento são predominantemente individuais, embora importantes, e corroboram os achados nas pesquisas de Siqueira (2015) e Penachi (2018). A tese de Fernandes (2015) intitulada “O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética” trás uma significativa contribuição sobre os processos grupais na escola.

Fernandes constatou por meio de sua pesquisa que

O processo grupal pode transformar a hierarquia dos motivos na atividade particular de cada professor, ao primar e objetivar a constituição e permanência dos motivos geradores de sentido em detrimento dos motivos-estímulos. Concebemos o processo grupal como um instrumento de reflexão consciente do professor sobre os impedimentos para a objetivação dos motivos geradores de sentido na sua atividade de ensino. Além disso, ele pode constituir-se em veículo para que os motivos individuais transformem-se em motivos coletivos, e os motivos coletivos em individuais, tendo como modo coletivo norteador a resistência ao sofrimento e adoecimento, governado pelo ideal emancipatório do professor. (FERNANDES, 2015, p. 34).

O processo grupal realizado em nossa pesquisa não teve os mesmos objetivos que o de Fernandes (2015), porém o processo grupal realizado, mesmo que na intenção de coleta de dados, fez-se importante no sentido de colocarmos em evidência e darmos voz aos professores não somente de forma individual, mas coletiva.

Facci e Urt (2017, p. 14) explicam que “o sofrimento acaba sendo individualizado neste ou naquele professor, mas é necessário fazer esse enfrentamento coletivamente”. As autoras também compreendem que é necessário perceber como as relações de trabalho afetam o psiquismo docente, mas “a luta deve ser por transformações cruciais nas relações de trabalho”.

Inferimos que professores que participam de uma equipe pedagógica que busca proporcionar relações mais harmoniosas na escola podem ser prevenidos do sofrimento psíquico docente. Uma equipe que busca ouvir os professores em suas questões e dialogar de forma conjunta questões desafiadoras da escola faz, mesmo que de forma não intencional, com que “os motivos individuais transformem-se em motivos coletivos, e os motivos coletivos em individuais” (FERNANDES, 2015, p. 34), tornando o grupo mais coeso e resistente ao processo de sofrimento psíquico.

Ao final da oficina, os professores sugeriram algumas estratégias que a escola poderia desenvolver para lidar com o sofrimento psíquico docente e a pesquisadora foi anotando em uma folha. As estratégias a seguir foram escritas da mesma forma que os professores comentaram:

- *Ter um profissional de psicologia para trabalhar demandas de alunos e professores;*
- *Ter um assistente social para trabalhar demandas dos alunos;*
- *Parceria maior da escola com o conselho tutelar;*
- *Melhorar o conselho tutelar;*
- *Investimento para alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem;*
- *Diminuir a função dos professores;*

- *Coordenação ser mais efetiva no auxílio ao professor;*
- *Coordenação ser mais próxima do professor; e*
- *Coordenação e direção ter um olhar de acolhimento ao professor.*

Observa-se um anseio dos professores em ter outros profissionais, como o psicólogo e o assistente social, para atuarem na escola, que venham a contribuir com a equipe técnico-pedagógica, promovendo o bem-estar e atuando na prevenção de diversos tipos de sofrimento junto a professores e alunos. Nesse sentido, o compromisso da Psicologia Escolar e Educacional deve ser o de pensar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, considerando que essa não se limita às quatro paredes da escola, pois ela é histórica e um meio de transformação social.

O Conselho Federal de Psicologia configura a atuação do Psicólogo Escolar e Educacional da seguinte maneira:

Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CFP, 2007, p. 18).

Outro ponto mencionado foi a questão da melhoria do trabalho do Conselho Tutelar. Esse órgão tem a função de proteger e zelar pelos direitos de crianças e adolescentes. A escola tem a obrigação de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo seus alunos, reiteração de faltas injustificadas e evasão escolar, bem como elevados níveis de repetência. Infelizmente, devido a diversos fatores e até mesmo falta de condições objetivas de trabalho e poucos profissionais frente a tantas demandas, o trabalho do Conselho fica restrito e muitos casos comunicados pela escola a esse órgão não são solucionados.

Outra questão levantada foi o investimento àqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. O excessivo número de alunos em sala, muitas vezes chegando a ultrapassar a quantidade de 35 alunos, impede a devida qualidade no trabalho. O professor não tem condições de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem favorece o desenvolvimento do indivíduo, entretanto a baixa qualidade no ensino, devido a diversos fatores já mencionados, impede a

aprendizagem de forma satisfatória e, desta forma, o desenvolvimento dos alunos acaba por sempre estar na margem do mínimo esperado.

A demanda da diminuição de função para os professores foi novamente mencionada. Na Oficina 02, os professores tiveram a oportunidade de relatar as inúmeras funções que sentem que exercem, sendo algumas delas a de psicólogo, assistente social, zeladores da limpeza da sala de aula, mediadores de conflitos, etc.; o “ser professor”, “ensinar”, “mediar o conhecimento”, é, por vezes, deixado de lado, ocasionando perda de sentido no trabalho exercido.

Por fim, os professores assinalaram sobre o papel da coordenação escolar. Os professores se sentem solitários na sala de aula, se sentem julgados pela coordenação e direção quando encaminham alunos à equipe. O sentimento de fracasso de que “não está dando conta da sala de aula” é ratificado em muitas reuniões pedagógicas, nas quais se solicita aos professores que tentem resolver as situações na sala de aula e evitem levar os alunos à coordenação. Dessa forma, para não ser visto como um mau professor, muitos sofrem em silêncio as difíceis situações que surgem em sala de aula.

3.5 Algumas considerações sobre os resultados apresentados

Apresentamos aqui alguns pontos importantes que se entrelaçam a partir dos dados produzidos pelo IMPCG, entrevistas e oficinas temáticas realizadas com seis docentes.

Verificamos que o início da trajetória profissional dos professores evidencia que a profissão se configurou efetivamente como uma escolha para três deles, mas que, para dois deles, a escolha não se baseou de fato no trabalho exercido pela docência e sim na aproximação com a disciplina que ministram aulas.

Apesar dos caminhos de vida que levaram cada um a estar em sala de aula e exercer a profissão, é unânime a afirmação de que gostam do trabalho, contudo as obstruções impostas ao exercício do trabalho são fatores que acarretam sofrimento para esses profissionais, que mencionaram apresentar sinais de esgotamento físico e mental, estresse e sentimentos de solidão.

Identificamos que as dimensões positivas do trabalho pedagógico se relacionam a aspectos da aprendizagem dos alunos e do reconhecimento do trabalho, já as dimensões negativas englobam sentimentos como a frustração, a perda de interesse e desprazer no trabalho e se caracterizam principalmente por não alcançarem resultados positivos na aprendizagem dos alunos, pelo desinteresse discente e da família frente às solicitações dos

professores, pelas agressões e discussões entre os alunos e pela falta de respeito com o professor e ainda pela falta de estrutura adequada para as aulas.

Observamos que os desafios mencionados pelos professores referem-se ao resgate da valorização da profissão e o excesso de funções do trabalho. Outra questão bastante apontada foi a sobrecarga de trabalho por meio de inúmeros projetos que precisam ser desenvolvidos pela escola, muitas vezes impostos e não discutidos com os professores, acarretando em sobrecarga de trabalho e a posterior invasão desse na vida pessoal.

Verificamos que a violência na escola, demarcada quase que exclusivamente por insultos, xingamentos, falta de respeito e ameaças verbais entre os alunos e entre alunos e professores são fontes geradoras de estresse e esgotamento.

De acordo com Santos, Urt e Vital (2017, p. 84), compreendemos a violência como “‘pano de fundo’ das experiências sociais vivenciadas no campo educacional, contexto que provoca desorganização nas dinâmicas relacionais e sociais e, conseqüentemente, pode provocar o adoecimento dos atores educacionais.”

Além disso, identificamos que o sofrimento psíquico emerge da falta de condições objetivas de trabalho, do excesso de funções e sobrecarga e da falta de afetos positivos nas relações entre os atores escolares, instituindo a perda de motivos geradores de sentido para a prática pedagógica, terreno fértil para a alienação e o surgimento de processos de sofrimento.

Todo esse conjunto de situações expressa-se nos seguintes afetos negativos vivenciados pelo professor: frustração por não atingir os resultados esperados na aprendizagem dos alunos, estado de estresse, exaustão física e emocional, sentimentos de solidão e desamparo, incapacidade e frustração.

O professor sente que é alguém improdutivo, que não tem competência. O trabalho em sala de aula, as pressões postas, as cobranças, as dificuldades de lidar com o aluno são tão grandes, que ele incorpora a noção de incapacidade e adoce diante do trabalho que quer executar. Não é necessário que alguém fale que ele não está conseguindo realizar a tarefa proposta. Ele mesmo se sente ameaçado diante dos alunos, dos pais, não consegue lidar mais com o cotidiano, o que leva ao adoecimento. (FACCI, URT e BARROS, 2017, p. 285).

Sintetizamos no gráfico a seguir as expressões de sofrimento psíquico do professor e suas possíveis causas a partir dos relatos dos participantes da pesquisa.

Gráfico 9 – Expressões do sofrimento psíquico docente



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Caso o sofrimento psíquico tome proporções que excedam a capacidade física e psíquica de elaborar e suportar a realidade imposta, este sofrimento torna-se patológico, culminando em afastamentos médicos e readaptações de função, principalmente por transtornos ansiosos, depressivos e estados de estresse, como especificamos em nosso levantamento de dados no IMPCG.

Outra análise que podemos fazer é que o olhar do professor (que está atuando em sala de aula) sobre si mesmo na relação com seu trabalho não se difere muito do olhar do professor readaptado. Na pesquisa de Krugman (2015), em entrevista com professoras readaptadas, a pesquisadora constatou que

O modo como é percebido pelos demais colegas, o tratamento que lhe é concedido pela gestão e também pela Secretaria de Educação, o descaso e desconhecimento de todos na escola sobre a legitimidade de seu adoecimento e o próprio olhar que o docente readaptado lança, diariamente, sobre si mesmo e sua situação profissional, acabam por incapacitá-lo ainda mais, isolando-o e empurrando-o para um ciclo contínuo de: estresse, ansiedade, depressão, desvalorização profissional, sensação de fracasso e de inutilidade, baixa autoestima e solidão.

Observamos que são percepções muito parecidas com as dos professores que entrevistamos e que participaram das oficinas. A partir disso, podemos inferir que os professores atuantes em sala de aula e os professores readaptados partilham de sentimentos parecidos acerca de si mesmos na relação com o trabalho.

A solidão do professor readaptado refere-se a estar em outros espaços e distante de exercer a função social do professor, assim como esquecido dos colegas e da própria equipe pedagógica. Já a solidão do professor atuante em sala, ainda que no exercício de sua prática, e por vezes tentando manter a relação entre sentido e significado social do trabalho, é sentir-se sem apoio de colegas e da equipe técnico-pedagógica, ou seja, sozinho em sala de aula.

Martins (2018, p. 137) pontua que o trabalho, para além de ser o modo ou meio pelo qual atendemos nossas necessidades, é, também, um traço identitário e condição de desenvolvimento de capacidades, por isso configura a autoimagem e o próprio sentimento de pertença social. Dessa forma, compreendemos que o sentimento de solidão vivenciado pelos professores interfere no sentimento de pertença social, configurando-se numa autoimagem e identidade prejudicadas.

As entrevistas e oficinas temáticas realizadas com os docentes corroboram os apontamentos de Facci e Urt (2017) quando questionam se o professor adoecer por que não consegue seguir as regras impostas nas frentes do trabalho pedagógico ou por que não conseguem cumprir com o significado social dado à sua profissão e concluem que há uma relação entre os dois questionamentos.

Fica evidente que, no trabalho docente, as diversas relações que ocorrem na escola, sua infraestrutura, o clima organizacional, as condições de trabalho, a (des)valorização profissional, configuram-se como fontes de humanização ou alienação, que (im)possibilitam o docente de realizar seu trabalho com satisfação e, a partir disso, desenvolve uma personalidade sadia ou adoecida e, no caso dessa última, o professor não consegue lidar com as obstruções às maneiras de viver a vida pessoal e profissional, de trabalhar e ser nele realizado.

Dessa maneira, por ser esse o sentido de uma prática pedagógica humanizadora e emancipadora, os discentes podem observar a realidade de forma crítica e ter possibilidades

de transformá-la, para que possam se apropriar do que de melhor foi produzido pela própria humanidade. Entretanto, a realidade do professor é permeada por inúmeros desafios cotidianos, destacando-se, entre eles, a violência presente na escola.

Cantarelli, Facci e Campos (2017, p. 29) expõem que,

[...] se por um lado nem sempre o aluno consegue se apropriar dos conteúdos curriculares, por outro tem se mostrado frequente a impossibilidade do professor ensinar – e assim cumprir com o significado social da escola. Esse estado de coisas tem requerido atenção, visto sua força no sentido de causar adoecimento em ambos.

Consideramos o sofrimento psíquico como uma forma de enfrentamento e cuidado de si, quando já foram esgotadas as tentativas de superá-lo por meio de recursos externos e internos. Sobre essa realidade, Facci e Urt (2017, p. 13) pontuam:

Parece-nos que os professores, no momento atual, estão estranhados do trabalho, sendo livres somente para suprir as necessidades básicas, perdendo, desta forma o sentido – pessoal – em relação à finalidade do seu trabalho. As precárias condições de trabalho – que são objetivas, que estão na materialidade das relações estabelecidas – entranham os homens, corroem as suas personalidades, até o limite. Muitos sucumbem, adoecem, tornam-se readaptados na tentativa de enfrentar, muitas vezes, a precarização do trabalho. Entendemos, muitas vezes, que esta é uma forma de resistência ao processo de alienação que se coloca ao trabalhador professor. Como ensinar se condições objetivas não possibilitam tal feito? Como se sentir partícipe do “processo de produção” do conhecimento, se lhe é retirada a possibilidade de se formar, de se desenvolver por meio do trabalho? O que lhe resta, muitas vezes é incorporar a culpa por não dar conta das tarefas.

O trabalho, quando capaz de humanizar o homem, o possibilita a dar sentidos e significados à sua vida e satisfazer suas necessidades. O trabalho deveria impulsionar o homem, mas, na sociedade capitalista, tem sido fonte de sofrimento e diversos adoecimentos.

Almeida explica que o sofrimento psíquico [...] emerge como possibilidade a qualquer indivíduo inserido nessas relações, quando se torna uma obstrução a seus modos de andar a vida (ALMEIDA, 2018, p. 64). Concordamos ainda com essa autora quando expõe que,

do mesmo modo que o sofrimento advém da vivência de situações que impactam negativamente a pessoa, é possível que o sistema se reorganize de modo a superar ou compensar o que foi alterado, visto que a pessoa se mantém em atividade no meio social – esteja ela diminuída, aumentada ou desorganizada. No entanto, para isso, são necessárias mediações culturais que favoreçam tais processos de superação. (Idem, 2018, p. 159).

Acreditamos que é preciso desenvolver novos motivos geradores de sentido para o exercício da prática pedagógica, caso contrário, o professor se sentirá cada vez mais estranhado frente ao exercício de seu trabalho. Consideramos que relações mais harmoniosas

entre os atores escolares, principalmente entre coordenação, supervisão, direção e professores pode ser um fator primordial na prevenção ao sofrimento do professor e deve ser priorizada.

O professor deve ser acompanhado de forma efetiva e afetiva e não somente cobrado das tarefas e prazos, pois, em inúmeras escolas, o papel da coordenação e supervisão escolar tem se aproximado mais ao papel de fiscalizador do que apoio e cooperador do trabalho docente.

Compreendemos que esses pontos abordados como prevenção ao sofrimento psíquico são deveras importantes; entretanto, não podemos perder de vista que o trabalho, de forma geral, tal qual está posto em nossa sociedade, tem adoecido as pessoas.

Discutimos anteriormente que as novas configurações e exigências do mundo do trabalho têm trazido sofrimento aos trabalhadores de modo geral. A exploração do trabalhador apresenta-se cada vez mais “sofisticada”, retirando-lhe direitos e impondo a competição desmedida na busca de garantir a empregabilidade a qualquer custo.

Frente a tantos desafios, é necessário compreender que fatores de prevenção, para além de se fazer algo na própria escola, englobam similarmente políticas públicas voltadas à Educação de forma geral e, mais especificamente, à saúde mental docente e ao trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2017 a 2019, com o objetivo de investigar e analisar, no trabalho docente, as possíveis expressões do sofrimento psíquico em professores que atuam na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande/MS.

Buscaram-se, por meio dos aportes da Psicologia Histórico-Cultural, subsídios para compreender como a personalidade do professor é alterada frente ao sofrimento psíquico, por meio da qual compreendemos o sofrimento como produto das relações sociais e das condições objetivas impostas ao trabalho, constituídas e concebidas histórica e culturalmente. Além disso, compreendemos o sofrimento como um fenômeno que não é exclusivamente biológico ou psicológico, mas entremeado na relação do homem com a cultura.

O sofrimento psíquico vivenciado no trabalho pode configurar-se como um bloqueio na dinâmica de transformações nos sujeitos frente aos desafios e obstáculos da vida, alterando a personalidade e as diversas formas de relacionamento dos indivíduos. Nessa direção, esta pesquisa configurou-se como possibilidade de compreender e analisar os processos de sofrimento psíquico que muitos docentes têm experimentado na atualidade.

As pesquisas científicas elencadas em nosso levantamento têm se preocupado em levantar as principais causas de adoecimento constatando o alto índice de transtornos psicológicos como consequências da precarização do trabalho e das más condições, além de relações pouco afetivas no ambiente escolar.

Identificamos, ainda, pesquisas que abordaram a temática da readaptação docente como possibilidade de cuidado ao professor que não apresenta condições físicas e/ou psicológicas em continuar atuando na sala de aula. Entretanto, a forma como os processos de readaptação têm ocorrido tem favorecido outros tipos de sofrimento ao docente e até mesmo a intensificação do sofrimento vivido; sua atividade-fim desloca-se do significado social da escola, sendo guiadas mais por motivos-estímulos e não motivos geradores de sentido que condizem com o significado social de sua atuação profissional.

Verificamos que o ciclo do sofrimento psíquico relacionado ao trabalho inicia-se com um mal-estar, certo estranhamento, sentimentos de desprazer e perda de sentido na realização da atividade; se intensificado, poderá alterar a personalidade, o vínculo consigo mesmo e com o outro; dá-se início aos afastamentos médicos e, quando em número muito alto e recorrente, intercorre o processo de readaptação provisória com a necessidade de passagem por perícias médicas, muitas vezes não respeitadas, trazendo mais sofrimento e constrangimento ao professor; por fim, desdobra-se em processos de readaptação definitiva.

Os dados colhidos no Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande/MS, por meio da observação dos atestados médicos homologados pela Perícia Médica, apontam que os transtornos psíquicos têm sido responsáveis por um alto índice dos afastamentos totais: 41,7% no ano de 2015; 40,6% no ano de 2016; 40,3% no ano de 2017; 38,4% no ano de 2018. Os principais transtornos psíquicos especificados nos atestados médicos são respectivamente: Transtorno misto ansioso e depressivo (CID F 41.2), Episódio depressivo moderado (CID F 32.1) e Episódios depressivos (CID F 32).

Embora esses dados de afastamentos médicos não indiquem a real dimensão do problema em relação à saúde e adoecimento desses profissionais, os indicadores podem ser tomados como referências sobre questões que merecem maior investigação e análise. Entretanto, podemos relacionar o alto índice de transtornos psicológicos entre os professores com a precarização do trabalho e a sobrecarga de funções que o professor tem vivenciado ao longo dos últimos anos (assunto excessivamente mencionado pelos professores que participaram das oficinas que realizamos), o que torna esta temática ainda mais significativa e importante.

Uma possível análise produzida a partir dos dados das perícias médicas, entrevistas e oficinas temáticas realizadas com seis professores da REME foi apontar que o docente sofre por não conseguir realizar a contento sua função principal, que é a de ensinar aos estudantes o conteúdo que lhes é proposto, de forma que possam apreender pelo menos o necessário para avançar ao ano seguinte.

Não conseguir cumprir com a função social de seu trabalho favorece ao professor processos de sofrimento psíquico e perda do real sentido de sua prática pedagógica. O professor é guiado por motivos-estímulos apenas, como obtenção do salário, por exemplo, e não por motivos geradores de sentido. Além disso, observou-se que a organização atual do trabalho docente na sociedade capitalista aponta limites para a realização de uma atividade laboral que desenvolva a humanização do professor e do aluno.

Os docentes se veem cobrados a aprovar o estudante que muitas vezes não alcançou nem o mínimo da aprendizagem esperada, pressionados, na maioria das vezes, por si próprios ou por seus superiores, visto que uma alta reprovação poderá colocar em xeque seu trabalho. Para entendermos a complexidade dessa questão, precisamos compreender que algumas verbas recebidas pela escola estão condicionadas a alguns fatores, entre eles, a porcentagem de aprovados (com aprendizagem ou não), dando continuidade a uma falsa realidade de qualidade na Educação.

Outro ponto que podemos analisar é que, na sociedade atual, a eficácia do trabalho docente é medida por meio de seus resultados (número de aprovados e notas em avaliações internas e externas – municipais, estaduais ou nacionais), o que faz com que o professor se volte exclusivamente para o ensino de conteúdos cobrados nessas avaliações, fazendo com que aspectos relacionados à humanização dos indivíduos sejam deixados de lado e forcem um trabalho mecânico do professor.

Observamos ainda que as mazelas sociais e a desigualdade econômica constituem diferentes oportunidades educacionais para grupos distintos e, mesmo com todos os entraves e problemas que a sociedade tem apresentado, a culpabilização pelo fracasso escolar recai quase que única e exclusivamente no professor.

Compreendemos que a precarização do trabalho docente é um dos fatores de sofrimento e configura-se como uma forma de violência contra a escola e seus atores. Essa violência é propriamente a desvalorização do trabalho do professor, a falta de investimento, o sucateamento da escola, a falta de materiais adequados para trabalhar, as salas lotadas, quentes, abafadas, a pressão constante, as inúmeras funções do professor, as perdas salariais, etc.

Gostaríamos de ressaltar as limitações desta pesquisa e reconhecemos a necessidade de maior aprofundamento no estudo dessa temática a partir da Psicologia Histórico-Cultural e dos estudos de Zeigarnik, visto ser recente o crescimento desse tema à luz desse referencial teórico. Compreendemos ainda que algumas temáticas não foram tão exploradas como a relação entre os atores escolares e as disputas de poder ocorridas no universo escolar, diminuindo espaços para a circulação da palavra na escola, assim como o aprofundamento nas análises dos diferentes assuntos abordados nas oficinas.

Propomos ainda a investigação de outros motivos de afastamentos médicos dos professores e não somente o conhecimento dos transtornos psicológicos, embora importante. Podemos citar a questão de se conhecer, entre esses profissionais, qual a faixa etária, sexo, tempo de trabalho, turmas nas quais atuam, tipos de escolas em que trabalham, etc., que podem vir a ser objeto de estudo de futuras pesquisas na intenção de fomentar estratégias de enfrentamento.

Não obstante, acreditamos que os resultados foram vantajosos e nos ofereceram congruentes fundamentos na tentativa de compreender como se dá esse processo de sofrimento psíquico e suas variadas expressões.

A profissão docente é uma profissão de interações e relações permeadas por emoções e sentimentos que são motores para o exercício de uma atividade intencional direcionada à

socialização de saberes imprescindíveis à humanização dos indivíduos. Acreditamos no papel primordial do professor em nossa sociedade como força e mola propulsora para descortinar os discursos que são geradores de alienação social.

Acreditamos que ouvir os professores e suas inquietações, em grupos e na coletividade, é essencial para formar novos motivos geradores de sentido e diminuir os processos de sofrimento psíquico. Dessa forma, apontamos como estratégias de superação o trabalho grupal e coletivo com professores na intenção de se fazer circular a palavra sobre questões que abarquem temáticas referentes à saúde mental e aos desafios da profissão, devolvendo-lhes a voz e o sentimento de pertencimento como atores principais para a humanização e emancipação de indivíduos com vistas à transformação social.

Compreendemos que a personalidade do professor não é estática e nem linear, é constituída a partir das vivências levando em consideração as condições históricas e culturais, num movimento que é dialético e inacabado, de um constante vir a ser. Onde há a possibilidade de sofrimento, também há a possibilidade de mudança, de emancipação e de enfrentamento.

Consideramos que os saberes da Psicologia em interface com a Educação podem fornecer subsídios para uma prática que tenha como objetivo contribuir para o pleno exercício da função social da escola. Cabe ao poder público proporcionar condições para o trabalho adequado do professor, assim como cabe à gestão escolar gerir adequadamente os recursos a fim de proporcionar um ambiente apropriado que favoreça de forma efetiva o processo de ensino e aprendizagem.

[...] eu acho compensador, eu gosto bastante, me alegra e eu gosto muito deles, eu gosto de ver eles maiores, eu que tô aqui há tantos anos, vou fazer catorze anos, vejo pais que já foram meus alunos trazendo filho aqui na escola, comecei não dando aula pros pequeninhos, comecei dando aula até o quinto ano, então eu já peguei alunos maiores, hoje eu dou aula pros filhos dos meus ex-alunos e eu acho isso legal, você encontrar fora, trabalhando, falando que tá fazendo faculdade, eu gosto disso, eu acho que isso é compensador, vale a pena.
(Entrevista - Professora Sirley).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 23, p. 11-25, dez. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso, acesso em 28 set. 2019.
- ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos de humor**. 416f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Medicina de Botucatu, 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, A. D; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANTUNES, M. A. M. Entrevista. In: **Diálogos**, Brasília, n. 11, p. 10-17, 2019.
- ANTUNES, R. Os Exercícios da Subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 121-131. 2011.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 8ª edição 15.ed. São Paulo: Cortez, Ed. Unicamp, 2002b.
- ANTUNES, R. As novas formas de acumulação do capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002a.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427. 2015.
- APA. *American Psychiatric Association*. **DSM-5 – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- APEOESP. **A Saúde dos Professores e a Qualidade do Ensino**. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento de Banco de Dados da APEOESP São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>. Acesso em 21 de maio de 2019.
- APEOESP. **A Saúde dos Professores**. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento de Banco de Dados da APEOESP São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/a-saude-dos-professores-2013/>. Acesso em 21 de maio de 2019.
- AQUINO, A. E. C.; TERRA, B. M.; SANTOS, D. A.; et al. Formação Continuada de Professores: Reflexão acerca da relação entre trabalho docente e sofrimento/adoecimento psíquico. In: FACCI, M. G. D., Meira, M. E. M. (Orgs.). **Estágios em Psicologia Escolar: Proposições Teórico-Práticas**. Maringá: Eduem, 2016.

ARAÚJO, R. C. **Relação entre sofrimento psíquico e organização do trabalho em professores de uma escola estadual**. 113 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2017.

ASSIS, A. C. P. **Compreensão do sentido de ser professor readaptado por transtornos psíquicos à luz da fenomenologia heideggeriana**. 96 f. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2016.

AZEVEDO, C. A. **Trabalho intensificado e os transtornos mentais comuns em docentes de uma universidade pública na Bahia**. 143 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2017.

AZEVÊDO, D. P. **Atividades físicas no tempo de lazer, transtorno mental comum e estresse em docentes de uma instituição de ensino superior pública da Bahia**. 194 f. Tese de doutorado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2017.

BARLOW, D. H.; DURAND, V. M. **Psicopatologia: uma abordagem integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BARRETO, M. **Violência, saúde e trabalho: uma jornada de humilhações**. São Paulo: EDUC, 2000.

BATISTA, E. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. In: **Anais do III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**. Londrina, PR: UEL, 2008.

BATISTA, R. L. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. Tese de Doutorado. Marília, SP: UNESP, 2010.

BIZELLI, J. L.; SEBASTIAN HEREDERO, E. . Educação e inovação: o desafio da escola brasileira. **Revista Tendências Pedagógicas**, v. 28, p. 55-66, 2016.

BOPSIN, A. P. **Saúde docente e precarização do trabalho no curso de Educação Física na rede privada de ensino superior**. 131 f. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas-RS. 2016.

BORSOI, I. C. F. A saúde da mulher trabalhadora. In: CODO, W.; SAMPAIO, J. (Orgs). **Sofrimento Psíquico nas Organizações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRAGA, D. K. C. S. **Precarização do trabalho e seus impactos na saúde do trabalhador: os professores substitutos da UFES**. 181 f. Dissertação de Mestrado em Política Social. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.

BRASIL. Secretaria de Previdência do Ministério da Fazenda. **Adoecimento Mental e Trabalho: a concessão de benefícios por incapacidade relacionados a transtornos mentais e comportamentais entre 2012 e 2016**. Brasília. 2017. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/1%C2%BA-boletim-quadrimestral.pdf>

BUENO, H. P. V. **Fatores de riscos psicossociais em professores de escolas pantaneiras: relações com transtornos mentais comuns e estresse ocupacional**. 199 f. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2017.

CAMPO GRANDE NEWS. **“Doentes, quase 500 professores da Reme pediram para deixar sala de aula”**. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/doentes-quase-500-professores-da-reme-pediram-para-deixar-sala-de-aula>. Acesso em 21 de maio de 2019.

CAMPO GRANDE NEWS. **Com 7,3 mil professores fora das salas de aula, prefeitura vai revisar licenças**. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/economia/com-7-3-mil-professores-fora-das-salas-de-aula-prefeitura-vai-revisar-licencas>. Acesso em 21 de maio de 2019.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Lei n. 5.565**, de 23 de junho de 2015: aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande-MS e dá outras providências. Campo Grande: SEMED/MS, 2015. Disponível em <<https://www.campogrande.ms.gov.br/cme/wp-content/uploads/sites/32/2017/03/20150821143356.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2019.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental**. Campo Grande, 2008.

CAMPOS, T. C. **Trabalho docente e transtornos mentais comuns no contexto das universidades**. 135 f. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia, Ondina-BA, 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2017.

CANTARELLI, A. G.; FACCI, M. G. D.; CAMPOS, H. R. Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento. In: FACCI, M. G. D; URT, S. C. (Orgs). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

CARDOSO, L. M; NUNES, A. I. B. L. A escuta do sofrimento psíquico em professores: desafios para a avaliação e intervenção no campo da psicologia da educação. In: SILVA, M. CARVALHO, A. C. C. **Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da zona da mata mineira**. 2014. 85 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2014.

CARVALHO, D. B.; YAMAMOTO, O. H. Psicologia e políticas públicas de saúde: anotações para uma análise da experiência brasileira. **Psicologia América Latina**, México, n. 0, ago. 2002.

CARVALHO, H. T. T. K. Professora primária: amor e dor. In: CODO, W.; SAMPAIO, J. (Orgs). **Sofrimento Psíquico nas Organizações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARVALHO, S. R., MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, L. M, ABRANTES, A.

A., FACCI, M. G. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CASSIN, M.; BOTIGLIERI, M. F. A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. Especial, p.112-120, mai. 2009.

CFP. Ministério da Educação - MEC. **Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia**. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb), (Org.). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018. 402 p.

CID-10. **Código Internacional das Doenças**. [Recurso eletrônico] DATASUS. Departamento de Informática do SUS. V. 2008. Disponível em: <http://datasus.saude.gov.br/sistemas-e-aplicativos/cadastros-nacionais/cid-10>. Acesso em 28 Set 2019.

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W. Saúde mental e trabalho: uma urgência prática. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 08, n. 2, p. 20-24. 1988.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, V. I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; BATISTA, A. S. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999a.

CODO, W.; BATISTA, A. S. O outro como produto. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999b.

COLEDAM, D. H. C. **Preditores da utilização de serviços de saúde, medicamentos, absenteísmo e presenteísmo em professores da rede pública municipal de Londrina-PR: modelo de mediação**. 146 f. Tese de Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2015.

CORREIO DO ESTADO. **“Doenças psicológicas ‘encostaram’ 956 servidores. Professores e profissionais de educação são a maioria dos casos”**. Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/noticia/amp/362127/professores-afastados-poderiam-atuar-em-31-escolas-publicas/>. Acesso em 19 de outubro de 2018.

CORREIO DO ESTADO. **“Mesmo doentes, professores são forçados a retornar às salas de aula”** Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/cidades/mesmo-doentes-professores-sao-forcados-a-retornar-as-salas-de-aula/354368/>. Acesso em 19 de outubro de 2018.

CORREIO DO ESTADO. **“Professores afastados são o suficiente para 31 escolas: Desde o começo do ano até setembro, 1.914 profissionais ficaram de licença.”** Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/cidades/doencas-psicologicas-encostaram-956-servidores/334230/>. Acesso em 19 de outubro de 2018.

COSTA, D. L. **Análise da relação entre saúde mental e trabalho de docentes universitários**. 2016. 114f. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2016.

COSTA, R. A. **Absenteísmo por doenças em docentes do ensino fundamental**. 80 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão de Organização de Saúde. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2017.

DE FARIA, N. **Depressão em professores da rede estadual de ensino de Londrina/PR: caracterização e fatores associados**. 131 f. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2016.

ELHAMMOUM, M. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia. In: BARBOSA, M. V; MILLER, S; MELLO S. A. (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru – SP: EDUSC, 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; URT, S. C. Professor Readaptado: O Adoecimento Nas Relações De Trabalho. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED**, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, 2017.

FACCI, M. G. D.; URT, S. C; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 281-290, ago. 2018.

FERNANDES, L. V. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente**: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272. 2002.

FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, 21-39. 2002.

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

GUERREIRO, N. P. **Condições de trabalho, cargas de trabalho e absenteísmo em professores da rede pública do Paraná**. 100 f. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GUERRIERO, I. C. Z. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2619-2629, ago. 2016.

GUIRADO, G., M., de P. Transtornos Mentais Comuns e suas peculiaridades com o trabalho. **Revista Saúde em Foco**, 9 ed., p.162-170. 2017.

KRUGMANN, T. F. **Histórias de vida de professoras em processo de readaptação funcional**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande - MS, 2015.

KODATO, S. **Representações sociais de Violência e práticas exemplares de prevenção em escola públicas brasileiras**. In: Anais VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, PT. 2004.

LEITE, F. E. P. **Trabalho e saúde do professor: estilo de vida e adoecimento entre professores do Ensino Fundamental I em Boa Vista-RR**. 100 f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Saúde. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RO 2014.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 152-174. 2012.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Consciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEVORATO, A. F. M. **Satisfação no trabalho e absenteísmo entre professores da rede estadual de ensino básico de Londrina**. 142 f. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional: Uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIMA, A. M. R. **Do(c)entes Readaptados: As Vozes que Ecoam no Discurso**. 184 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2016.

LIMA, M. A. B. **Educação profissional em enfermagem: prazer e sofrimento no trabalho docente**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2017.

MELEIRO, A. M. A. S. O *stress* do professor. In: LIPP, M. (Org). **O stress do professor**. Campina – SP: PAPIRUS, 2002.

LORDELO, L. R. A Crise na Psicologia: Análise da Contribuição Histórica e Epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 537-544. 2011.

LUZ, J. G. **Ambiente, condições de trabalho e saúde docente em uma universidade pública brasileira**. 76 f. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco-PR, 2017.

MACAIA, A. A. S. **Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo.** 240 f. Tese de Doutorado em Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2014.

MACÊDO, D. P. S. **O trabalho docente no ensino superior: a relação entre indisciplina e o sofrimento psíquico.** 99 f. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente-SP, 2014.

MARTINS, G. A. F. **Bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de Educação Física em um centro de Educação Infantil de Campo Grande – MS.** 106 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2017.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas, SP: Autores Associado, 2015.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** Tese de doutorado. 340 f. Marília/SP: UNESP, 2001.

MARTINS, L. M. **O sofrimento e /ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana.** Cadernos Cemarx, nº 11, 2018.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Apresentação. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MATTOS, I. J.P. **Eu sou uma (que) não tenho nada. Falei! Explicitação da consciência e do inconsciente na análise de docentes readaptados funcionalmente.** 159 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2018.

MENEZES, A. A. M. **O Professor entre a luta e o luto - da paideia ao pandemônio: um estudo de caso sobre a precarização e o sofrimento psíquico do docente em uma instituição de ensino superior privado de Salvador.** 212 f. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2014.

MEZZARI, D. P. S. **O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho: uma compreensão a partir da Psicologia Histórico-Cultural.** Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2017.

MOLON, S. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

MORAIS, A. C. P. L. **Adição ao trabalho e estresse ocupacional em professores de pós-graduação stricto sensu de uma instituição de ensino superior da cidade de Campo Grande, MS, Brasil.** 115 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2017.

MOTTA, M. A. A; URT, S. C. Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade. In: **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 24, p. 89-106, jul-dez, 2007.

NASCIMENTO, E. M. **Estresse e docentes na área de ciências contábeis: consequências e estratégias**. 146 f. Tese de Doutorado em Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2017.

OLIVEIRA, E. S. G. O. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, v. 7, n. 1, p. 27-41. 2006.

PACHECO, D. I. **Análise de licenças médicas de professores de ensino municipal público**. 66 f. Dissertação de Mestrado em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2015.

PALANGANA, I. A Concepção de Lev Semynovitch Vygotsky. In:_____. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Plexus, 1994.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio-ago, 2009.

PENACHI, E. **Estresse e síndrome de burnout em professores do ensino superior: contexto de adoecimento e estratégias de enfrentamento**. 104 f. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco-PR, 2018.

PEREIRA, J. A. **Trabalho docente e sofrimento mental: um estudo em uma escola pública do Estado de São Paulo**. 2015. 150 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo-SP, 2015.

PEREIRA, P. E. M. **Condições de trabalho e transtornos mentais comuns em professores do ensino fundamental de Avaré – SP**. 119 f. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu-SP, 2016.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S (Org.). **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental**. Campo Grande, 2008.

RESZKA, M. F. **De homo sapiens a homo zappiens: relações entre discentes e docentes diante das tecnologias digitais**. 163 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2015.

REZENDE, V. C. P.; LOPES, Z. A. Trabalho docente e violência: novos ou velhos desafios? In: HASHIZUME, C. M. **Trabalho docente e precarização nas relações laborais da Educação: uma abordagem crítica**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

RIBEIRO, A. A. C. R. **Perfil de morbidade do docente universitário de uma instituição federal de ensino superior**. 2016. 90 f. Dissertação de Mestrado em Enfermagem. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas-MG, 2016.

RODRIGUEZ, M. V. **Políticas públicas**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios da Psicologia Geral**. Lisboa: Estampa 1977.

SANTOS, D. A. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2014.

SANTOS, D. A. S. **Estresse ocupacional e transtornos mentais comuns entre professores universitários**. 2016. 157f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2016.

SANTOS, L. M. S. **O sentido da readaptação atribuído pelas professoras**. 136 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2015.

SANTOS, L. M. S.; URT, S.C.; VITAL, S. C. C. Readaptação docente: qual o sentido atribuído pelo professor? In: FACCI, M. G. D e URT, S. C. (Orgs). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, 152-180. 2007.

SCHUSTER, M. **Corpo e adoecimento na percepção docente**. 2016. 107 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2016. SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 10.343**, de 22 de janeiro de 2008.

SILVA, A. P. S.; ANDRADE, F. C. B. “Com o corpo tremendo”: expressões corporais de sofrimento psíquico de docentes em contexto de conflitos relacionais na sala de aula. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED**, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, 2017.

SILVA, F. G. Alienação e o processo de sofrimento e adoecimento do professor: Notas Introdutórias. **Revista LABOR**. nº7, v.1 p. 49-64, 2012.

SILVA, K. **Assédio moral e sofrimento no trabalho de professores universitários em Manaus**. 2016. 168 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2016.

SILVA, M. A. S. **Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik**. Dissertação de Mestrado. 256 f. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

SILVA, M. A. S.; TULESKI, S. C. Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estudos Psicológicos**, Natal, v. 20, n. 4, p. 207-216, dez. 2015.

SILVA, M. C. R.; CASTANHO M. I. S. (Orgs.). **Subjetividade e aprendizagem: contribuições da psicanálise e da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

SILVA, S. G. **Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores**. 489 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2017.

SIQUEIRA, A. B. **Sofrimento, processos de adoecimento e prazer no trabalho**. 200 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2015.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas Psicológicos**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 7-15, abr. 1993.

SOARES, V. A. B. S. **Análise do binômio saúde: adoecimento de professores e alunos**. 2015. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo-SP, 2015.

SOLIGO, A. F. Violência na escola: olhares e ações. In: URT, S. C. (Org.). **Retratos do Pesquisar em MS: Educação e Psicologia**. Campo Grande: Oeste, 2017.

SORATO, L.; HECKLER, C. O. Trabalho: Atividade humana por excelência. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 32-43, abril. 2014.
Técnica, 1979.

TIMM, J. W. **O ciclo de vida profissional na docência no Stricto Sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas**. Tese de Doutorado em Educação. 208 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2018.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.

URT, S. C. Presenças e ausências na formação profissional em Psicologia: um olhar das políticas públicas. In: URT, S. C. (Org.). **Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações em Psicologia**. Campo Grande, MS: Oeste, 2017a.

URT, S. C. Um sonho possível – a produção científica e a constituição de grupos de pesquisa em Educação e Psicologia na Universidade. In: URT, S. C. (Org.). **Retratos do Pesquisar em MS: Educação e Psicologia**. Campo Grande, MS: Oeste, 2017b.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VASCONCELOS, A.; FARIA, J. H. Saúde mental no trabalho: contradições e limites. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 6, n. 3, p. 453-464. 2009.

VYGOTSKY. L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY. L. S. O significado histórico da crise na psicologia. In: _____. **Teoria e Método em Psicologia**. Martins Fontes, 1999.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33. 2007.

ZEIGARNIK, B. V. **Introducción a la Patopsicología**. La Habana: Científico Técnica, 1969/1979.

ZEIGARNIK, B. V. **Psicopatologia**. Madrid: Akal Editor, 1976/1981.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA INDIVIDUAL E/OU GRUPAL (Via do/a Participante)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Thalita Ortiz Neves Dagher (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul).

1. Título do projeto de pesquisa: TRABALHO DOCENTE E EXPRESSÕES DO SOFRIMENTO PSÍQUICO: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

2. Delineamento do estudo e objetivos: A pesquisa é de caráter qualitativo e tem como objetivo principal investigar e analisar no trabalho docente as expressões do sofrimento psíquico na percepção de professores (as) que atuam na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande-MS.

3. Procedimentos de pesquisa: Optou-se pela pesquisa qualitativa, na qual os participantes serão professores (as) dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, que atuam em escola da Região do Anhanduizinho, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Utilizaremos como recursos metodológicos as técnicas de entrevista semiestruturada individual e grupal. Você poderá optar em participar apenas da entrevista individual, da entrevista grupal ou ambas (caso atue em escola na qual se fará o convite para participação em entrevista grupal). As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente, transcritas. O material coletado em áudio de ambas as entrevistas e o material escrito gerado nas entrevistas grupais serão fonte de análise e devidamente armazenados sem risco de circulação a terceiros e sem identificação dos (as) participantes.

4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa: Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os participantes terão acesso à pesquisadora Thalita Ortiz Neves Dagher, para esclarecimento de eventuais dúvidas, a qual poderá ser encontrada no telefone (67) 99141-9292 ou pelo e-mail thalita.neves@hotmail.com. Se por ventura existir alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, entrar em contato com a pesquisadora e orientadora, Sônia da Cunha Urt, pelo telefone (67) 99998-7301 ou pelo e-mail surt@terra.com.br.

5. Garantia de liberdade: É garantida aos participantes a liberdade de retirar, a qualquer momento, seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo pessoal.

6. Garantia de confidencialidade: Os dados colhidos relativos à pesquisa, extraídos de ambas as entrevistas, serão analisados conforme a metodologia da pesquisa qualitativa, sob a técnica de Análise de Conteúdo e sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, sem identificação dos/as participantes.

7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos (as) participantes e dever da pesquisadora mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

Campo Grande, MS ____ / ____ / ____.

Rubrica do participante

Rubrica da pesquisadora

8. Quanto aos riscos, deve-se considerar o desencadeamento de possíveis reações psicoemocionais, decorrentes de situações vivenciadas pelos docentes em relação ao sofrimento e/ou adoecimento psíquico, no momento de oferecer respostas às questões da pesquisa. Caso isso ocorra, a pesquisadora responsabiliza-se pelo encaminhamento e pela condução do (a) participante ao Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) ou ao Serviço de Atendimento Psicossocial do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (SAPS), que disponibiliza atendimento psicológico, sem que haja nenhum custo ao participante. Quanto aos benefícios, vinculam-se a um conhecimento mais aprofundado da questão do sofrimento psíquico que tem levado docentes a frequentes afastamentos médicos e readaptações de suas funções, o que poderá conduzir à elaboração de propostas de encaminhamento para a problemática.

9. **Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** Não há despesas pessoais para os (as) participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

10. **Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos. O material escrito obtido na entrevista grupal e o material em áudio obtido em ambas as entrevistas serão guardados pelo período de 05 (cinco) anos, em local seguro e sob os cuidados da pesquisadora e, após esse período, serão descartados.

11. Você receberá uma cópia desse termo com o nome, telefone e e-mail da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética, para que possa localizá-los a qualquer tempo (conforme indicado nesse Termo).

12. **Termo de Consentimento:**

Eu, _____, declaro para os devidos fins, que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo. Concordo em participar da pesquisa por meio de () entrevista individual, () entrevista grupal, () entrevista individual e grupal, proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora.

Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade científica e de liberdade quanto à minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Autorizo que os dados fornecidos sejam revelados para fins exclusivamente científicos, a fim de configurar os objetivos da pesquisa.

Para esclarecimentos, sanar dúvidas ou denúncia, entre em contato com o Comitê de Ética da UFMS, pelo telefone: (67) 3345-7187 ou pelo e-mail bioetica@propp.ufms.br. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Campo Grande, MS ____/____/_____.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Apêndice 2 - Solicitação e autorização para coleta de dados no IMPCG

	<p>Serviço Público Federal Ministério da Educação</p>	
<p>Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</p>		
<p>Ofício nº 26/2018 - PPGSICO/POS/FACH/UFMS</p>		
<p>Campo Grande, 18 de junho de 2018.</p>		
<p>Da: Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Curso de Mestrado</p>		
<p>Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache</p>		
<p>Para: Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG)</p>		
<p>Assunto: Solicitação de autorização para levantamento de dados quantitativos</p>		
<p>À Presidente Camilla Nascimento de Oliveira;</p>		
<p>A Mestranda Thalita Ortiz Neves Dagher, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de elaboração de sua Dissertação, desenvolve a pesquisa intitulada: Trabalho docente e expressões sofrimento psíquico: uma análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural, sob a orientação da Professora Doutora Sonia da Cunha Urt.</p>		
<p>Deste modo, solicitamos a sua autorização para que ela possa ter acesso a coleta de dados quantitativos junto à Coordenadoria de Perícia Médica em relação a quantidade de atendimentos periciais totais e aqueles que resultaram em afastamentos médicos e readaptações de professores por motivos psicológicos e/ou psiquiátricos no período de Abril de 2014 a Maio de 2018 .</p>		
<p>Salientamos que a as informações obtidas através da coleta de dados se limitará a análise referente a esta pesquisa, e nenhum dado será divulgado ou utilizado para outros fins. A pesquisadora e a sua orientadora se comprometem a dar a devolutiva dos resultados da investigação a esta instituição.</p>		
<p>Por fim, colocamo-nos à disposição para quaisquer dúvidas e informações através do telefone (67) 989141-9292 / (67) 99998-7301.</p>		
<p>Atenciosamente,</p>		
<p>ALEXANDRA AYACH ANACHE</p>		
	<p>Documento assinado eletronicamente por Alexandra Ayach Anache, Coordenador(a) de Curso de Pós-graduação, em 18/06/2018, às 15:22, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.</p>	
<p>Ofício 26 (3564459) SEI 23104 008877/2018-13 / pg. 1</p>		



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0564459** e o código CRC **7A82F689**.

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Av. Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CIP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.008877/2018-13

SEI nº 0564459

De acordo
Autorizado 06/09/18

Camilla Nascimento de Oliveira
Diretora - Presidente
MPCG 4041910

Apêndice 3 - Roteiro entrevista semiestruturada

I. Dos dados de identificação:

1. Idade
2. Sexo
3. Situação conjugal
- Se casado (a), qual a profissão do companheiro (a)?
4. Tem filhos? Quantos?
5. Quantas pessoas moram na residência?
6. Renda mensal familiar
7. Formação profissional:
 - a. Graduação
 - b. Instituição
 - c. Ano
 - d. Pós-graduação: especialização, mestrado, doutorado
 - i. Curso
 - ii. Instituição
 - iii. Ano
8. Escola(s) atual(is) de atuação
9. Horas por semana trabalhada na(s) escola(s)
10. Disciplina (s) que leciona
11. Quantidade de alunos por sala (média)
12. Situação Funcional (concurso ou contrato?)
13. Tempo de atuação no magistério e nessa escola.
14. Exerce outra atividade profissional? Por quê? Quanto tempo dispõe para esta atividade?

II. Da trajetória profissional

1. Conte um pouco sobre sua trajetória/escolha na profissão docente.
2. Você é feliz como professor (a)?

III. Da atuação profissional:

1. Relate sua prática, cotidiano.
2. Descreva como são seus alunos, escola e comunidade.

IV. Do processo de sofrimento psíquico:

1. Relate situações que te deixam satisfeito no trabalho.
2. Relate situações que te deixam insatisfeito no trabalho.
3. Conte experiências que te dão prazer no trabalho.
4. Conte experiências que te dão desprazer no trabalho.
5. Como age nas situações de insatisfação e desprazer?
6. Como essas situações afetam ou afetaram sua vida profissional e pessoal?
7. Já foi vítima de violência na escola? Conte sobre essas situações. Como lidou com elas?
8. Identificou situações de sofrimento ou adoecimento na qual relaciona ao seu trabalho? Como lidou? Buscou algum auxílio profissional?
9. Já teve afastamentos médicos? Quantas vezes e por quanto tempo?
10. Precisou tomar medicamentos? Qual/is motivo(s)? Quanto tempo?
11. Gostaria de falar mais alguma coisa?

Apêndice 4 - Roteiro oficina temática

Planejamento/Organização – De 08 a 15 participantes.

Tempo total previsto: 1 hora e 30 minutos

Objetivo geral: investigar e analisar no trabalho docente quais as possíveis expressões do sofrimento psíquico para os participantes.

Sequência	Objetivos específicos	Encontro 1 - ___/___/2018 Tema: O desafio de ser docente hoje.	Encontro 2 – ___/___/2018 Tema: Prazer e desprazer no trabalho docente.	Encontro 3 - ___/___/2018 Tema: Expressões do sofrimento psíquico docente.
Acolhimento/ Aquecimento	Introdução para o foco das discussões Tempo (20 min)	Atividade: “Desafio do Cavalinho”. - Cada participante receberá a imagem e deverá organizar de forma que a pessoa ilustrada fique montada em cima do cavalo de forma adequada.	Atividade: Retomada sobre o que ficou do encontro anterior. Passar uma imagem ³ entre todos os participantes e solicitar que comentem sobre as impressões e sentimentos suscitados.	Atividade: Retomada sobre o que ficou do encontro anterior. Realizar a vivência grupal do balão (assoprar na medida em que se estressa com tal situação).
Desenvolvimento – propostas de discussões ¹ e metodologia	Investigar e analisar no trabalho docente quais as expressões do sofrimento psíquico na percepção dos (as) participantes. Tempo (50 min)	Perguntas norteadoras: ✓ O que é ser docente hoje? ✓ Quais os desafios da profissão docente? ✓ Fale suas reflexões acerca do vídeo “Educação em pauta: ser professor hoje é um desafio” ² . (3’ 41’’).	Perguntas norteadoras: ✓ Quais os prazeres e satisfações da profissão docente? ✓ Quais os desprazeres e insatisfações da profissão docente? ✓ Fale suas reflexões acerca do vídeo “Profissão Repórter apresenta dificuldades enfrentadas na sala de aula” ⁴ . (7’ 16’’).	Perguntas norteadoras: ✓ Observe a imagem ⁵ e comente: ✓ O professor sofre? De que forma? ✓ A que situações/vivências atribui esse sofrimento? ✓ Como isso pode repercutir na vida profissional e pessoal? ✓ Leia a frase e comente a respeito ⁶ .
Fechamento	Verificar as sínteses apresentadas em registros escritos Tempo (20 min)	Disponibilizar cartolinas e convidar os participantes a completarem as frases “Ser docente hoje é...”, “O maior desafio de minha profissão é...”. Após, socializar com os demais.	Convidar os participantes que escrevam em uma folha sulfite quais sentimentos e emoções emergem nas situações desafiadoras encontradas em sala de aula e como lida com elas. Após, socializar com os demais.	Convidar os participantes a se dividirem em dois ou três grupos e escrever em cartolinas o que poderia ser feito como prevenção à saúde mental do professor. Após, socializar com os demais.

¹ As propostas de discussões servirão para complementar as entrevistas, por isso podem ser alteradas. Entretanto, terão como foco o trabalho docente e as expressões de sofrimento psíquico.

² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jmNkDB4_2fw. Acesso em 02/08/2018.

³ Imagem. Autor: Andreia Cunha. Disponível em <https://www.felipequeiroz.net/news/meu-primeiro-15-de-outubro-como-professor-de-carreira%3A-impress%C3%B5es-de-um-debutante-/>. Acesso em 26/09/2018. (Anexo 9.8.1).

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TFgTZLdGRk0>. Acesso em 02/08/2018.

⁵ Imagem. Autor: Foto de Igor Vetushko. Disponível em <https://pt.depositphotos.com/178887566/stock-photo-tired-grey-hair-professor-touching.html/>. Acesso em 10/10/2018.

⁶ Fonte: ALMEIDA, M.R. *A formação social dos transtornos de humor*. 416f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Medicina de Botucatu, 2018. (Anexo 9.8.3).

Imagem (Encontro 2). Título: Professores estressados em: Aula Faroeste. Autor: Andreia Cunha.



Autor: Andreia Cunha. Disponível em <https://www.felipequeiroz.net/news/meu-primeiro-15-de-outubro-como-professor-de-carreira%3A-impress%C3%B5es-de-um-debutante-//> Acesso em 26/09/2018.

Imagem (Encontro 3). Título: Professor cansado. Foto de Igor Vetushko.



Autor: Foto de Igor Vetushko. Disponível em <https://pt.depositphotos.com/178887566/stock-photo-tired-grey-hair-professor-touching.html//> Acesso em 10/10/2018.

Frase (Encontro 3).

“[...] em nosso entendimento, as várias formas de manifestação do sofrimento psíquico não são exclusividade de um grupo de pessoas predispostas por características biológicas ou psíquicas, senão produzidas no movimento da vida e determinadas socialmente”.

Fonte: ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos de humor**. 416f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Medicina de Botucatu, 2018.

ANEXOS

Anexo 1 - Autorização para realização da pesquisa – SEMED**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 2.993/SUGENOR/SEMED

Campo Grande, 29 de junho de 2018.

Senhora Coordenadora:

Em resposta ao ofício n. 23/2018 dessa Instituição, pelo qual se solicita autorização para realizar pesquisas individuais e grupais com os professores das escolas da região do Anhanduizinho, informamos nosso parecer favorável.

Ante o exposto, solicitamos estabelecer contato com a direção das unidades de ensino para o acerto dos trâmites.

Para mais informações, falar com Renata Fogaça, na Superintendência de Gestão e Normas desta Secretaria, pelo telefone n. 3314-3880.

Atenciosamente,



Elza Fernandes Ortelho
Secretária Municipal de Educação

À Sra. Alexandra Ayach Anache
Coordenadora - Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Curso de Mestrado/UFMS
- Campo Grande - MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: secretaria@semed.campogrande.ms.gov.br



703dedc5a84051ada90af58ab4786b2b442ffc14

Anexo 2 - Quantitativo de professores – SEMED

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DADOS PARA PESQUISA DA MESTRANDA THALITA ORTIZ NEVES DAGHER
AUTORIZADO POR MEIO DO OFÍCIO N. 730/CEFOR/SEMED

QUANTITATIVO DE PROFESSORES- REME
VÍNCULO - dados referentes a março

	EFETIVOS	CONVOCADOS
2014	5016	3320
2015	5011	4039
2016	4094	3729
2017	5294	3768
2018	5708	3892
2019	6022	3943

QUANTITATIVO DE PROFESSORES- REME
CPF - dados referentes a março

	EFETIVOS	CONVOCADOS
2014	4014	2381
2015	4041	3025
2016	3952	3061
2017	4257	3111
2018	4577	3293
2019	4768	3466

Ressaltamos que a carga horária dos professores convocados varia de 2h à 40h, de acordo com a necessidade de suprir a demanda.

Em relação ao quantitativo de professores readaptados, em maio registra-se até o momento 506 professores readaptados.

Tomiko Arakaki Takemoto
Tomiko Arakaki Takemoto
Movimentação

Anexo 3 - Autorização para realização da pesquisa - Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHO DOCENTE E EXPRESSÕES DO SOFRIMENTO PSÍQUICO: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisador: Thalita Ortiz Neves Dagher

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96152618.7.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.920.333

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como tema central o processo de sofrimento psíquico e sua relação com o trabalho docente. Será realizado um levantamento de dados quantitativos no Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande – MS (IMPCG) em relação ao número de professores que obtiveram licenças médicas e readaptações de suas atividades laborais por motivo de transtorno psicológico e/ou psiquiátrico nos últimos 05 (cinco) anos e entrevistas individuais e grupais com professores. Para isto, serão escolhidas duas escolas municipais da Região do Anhanduizinho, localizada no município de Campo Grande - MS para a realização das respectivas entrevistas junto à aproximadamente 30 docentes. Em ambas as escolas se fará o convite para adesão na pesquisa por meio da entrevista individual, já a entrevista grupal será realizada em apenas uma dessas escolas. As entrevistas grupais ocorrerão em 03 (três) encontros com duração de no máximo 01 hora e 30 minutos, cada encontro terá um tema específico e outros subtemas que nortearão as discussões.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar e analisar no trabalho docente as expressões do sofrimento psíquico na percepção de professores (as) que atuam na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande-MS.

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 2.920.333

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Quanto aos riscos, deve-se considerar o desencadeamento de possíveis reações psicoemocionais, decorrentes de prováveis situações vivenciadas pelos docentes em relação ao sofrimento psíquico, no momento de oferecer respostas às questões da pesquisa. Caso isso ocorra, a pesquisadora responsabiliza-se pelo encaminhamento e pela condução do participante ao Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) ou ao Serviço de Atendimento Psicossocial do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (SAPS), que disponibiliza atendimento psicológico, sem que haja nenhum custo ao participante.

Benefícios:

Quanto aos benefícios da realização da pesquisa, vinculam-se a um conhecimento mais aprofundado da questão do sofrimento psíquico que tem levado docentes a frequentes afastamentos e readaptações, o que poderá conduzir à elaboração de propostas de encaminhamento para a problemática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nenhum comentário

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as adequações foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	08/09/2018 13:02:27		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2888625.pdf	08/09/2018 12:58:51	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_banco_de_dados.pdf	08/09/2018 12:58:12	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
Outros	Autorização_Escola_2.pdf	08/09/2018	Thalita Ortiz Neves	Aceito

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bloetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 2.920.333

Outros	Autorização_Escola_2.pdf	12:57:14	Dagher	Aceito
Outros	Autorização_Escola_1.pdf	08/09/2018 12:57:01	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
Outros	Autorização_IMPCG.pdf	08/09/2018 12:56:41	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Thalita_Dagher_alterado.pdf	08/09/2018 12:55:21	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSO_COMITE.pdf	08/09/2018 12:54:56	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1188496.pdf	08/08/2018 22:53:55		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Plataforma_Brasil.pdf	08/08/2018 22:51:40	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_individual_grupal.pdf	08/08/2018 22:50:23	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_FINAL_julho_2018_Thalita_Dagher1.pdf	08/08/2018 22:48:52	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PARA_PESQUISA_VIA_SEMED.pdf	04/08/2018 18:08:53	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Entrevista_Individual_Grupal_Thalita_Dagher.pdf	04/08/2018 18:08:29	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	31/07/2018 16:07:15	Thalita Ortiz Neves Dagher	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 26 de Setembro de 2018

Assinado por:
Edilson José Zafalon
(Coordenador(a))

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bloetica@propp.ufms.br