



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA IRENE DOS SANTOS

**A PROFISSÃO DOCENTE PARA PROFESSORES
EM READAPTAÇÃO FUNCIONAL: uma análise a partir da
Teoria das Representações Sociais**

RECIFE
2024

PATRÍCIA IRENE DOS SANTOS

**A PROFISSÃO DOCENTE PARA PROFESSORES
EM READAPTAÇÃO FUNCIONAL: uma análise a partir da
Teoria das Representações Sociais**

Tese apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus
Recife, como parte dos requisitos parciais para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado

RECIFE

2024

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

S237p

Santos, Patrícia Irene dos

A Profissão docente para professores em readaptação funcional: uma análise a partir da teoria das representações sociais / Patrícia Irene dos Santos. –2024.
234 f.

Orientação de: Laêda Bezerra Machado.

tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.
Inclui Referências.

1. Professores. 2. Representações Sociais. 3. Professores - Estresse ocupacional. I. Machado, Laêda Bezerra (Orientação). II. Título.

371.104 (23. ed.)

UFPE (CE2024-030)

PATRÍCIA IRENE DOS SANTOS

**A PROFISSÃO DOCENTE PARA PROFESSORES
EM READAPTAÇÃO FUNCIONAL: uma análise a partir da
Teoria das Representações Sociais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada por *videoconferência* em: 06/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira (Examinador Externo)
Universidade Federal de Campina Grande
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Examinador Externo)
Universidade Federal do Ceará
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Lia Matos Brito de Albuquerque (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Ceará
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Dedico este trabalho aos meus pais e netos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por permitir que eu chegasse até aqui. És meu refúgio sempre!

À minha família, meus pais Gedeão (*in memoriam*) e Irene, aos meus filhos Guilherme e Mariana, a Gaby e netos Vinícius e Malu, a Jailson, aos meus irmãos, parentes e amigos pelo incentivo, paciência e compreensão pelos períodos de ausência nessa jornada de estudos.

À minha professora e orientadora, Laêda Bezerra Machado, obrigada por aceitar me acompanhar nesse processo longo e árduo da construção do conhecimento, de idas e vindas de meus escritos, assim como também pela respeitosa, compreensível, exigente e sempre cuidadosa orientação. Minha eterna gratidão.

Aos professores da banca examinadora que gentilmente se dispuseram a avaliar os resultados desta investigação, agradeço sua leitura atenta e contribuições pertinentes. Todo meu respeito e gratidão.

Aos Professores do PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação pela troca de saberes, reflexões suscitadas e o compromisso com a formação docente.

Aos funcionários do PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação pela recepção sempre acolhedora e prestativa conferida a mim e meus colegas durante minha trajetória acadêmica.

Aos colegas da turma 18 com os quais pude compartilhar conhecimentos e companhia. Pela força e resistência frente aos momentos de isolamento que a Pandemia nos obrigou a passar.

Aos meus gestores e coordenadores e aos meus alunos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, pelo apoio, escuta e por compartilhar essa trajetória de estudo.

Ao Fundo de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) e ao Centro Universitário Frassinetti do Recife (UniFAFIRE), pelos incentivos através de bolsas de estudo concedidas como apoio à pesquisa e à formação continuada.

Por fim, agradeço, especialmente, aos professores que colaboraram com esta pesquisa, pela confiança, disponibilidade e coragem de expor suas condições de vida e de trabalho, tão singulares. Toda minha solidariedade e respeito a esses profissionais.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral identificar as representações sociais da profissão docente, construídas por professores em situações de mal-estar e adoecimento, indicando as influências dessas representações para a permanência ou abandono da docência. Adotamos como referencial a Teoria das Representações Sociais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com professores readaptados de função de escolas municipais e estaduais de Recife. A investigação foi desenvolvida em três etapas articuladas entre si. Na primeira, realizamos estudo bibliográfico para definir aproximações e distanciamentos entre o mal-estar e o adoecimento docente e um levantamento utilizando o questionário para traçar o perfil de 31 professores readaptados. Indicamos as patologias que mais os acometem. Na segunda etapa, uma análise documental da legislação que regulamenta os serviços de atendimento à saúde docente nos sistemas municipal do Recife e estadual e entrevistas semiestruturadas com gestores desses serviços. Na terceira etapa, entrevista semiestruturada com 17 professores onde: traçamos o percurso do adoecimento à readaptação junto aos serviços; indicamos os simbolismos que envolvem a condição de readaptado; revelamos as representações sociais desses profissionais acerca da profissão e suas influências para permanência ou abandono da profissão. Organizamos e discutimos os dados com o auxílio do 'software ATLAS.ti 22' e da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que o mal-estar e adoecimento entre docentes das redes municipal e estadual são uma realidade e levam à condição de readaptação. São profissionais em sua maioria mulheres; com idade entre 37 e 61 anos; formação predominante em pós-graduação (especialização); com cerca de 20 anos de profissão. As patologias que mais afastam os docentes da sala de aula são de ordem emocional (depressão, ansiedade, síndrome do pânico etc.) e os fatores mais relevantes que provocam o adoecimento são: relações interpessoais conflituosas com a gestão escolar; falta de reconhecimento (social e financeiro) e desvalorização. Constatamos que as iniciativas para com a saúde do professor ganharam espaço na legislação e políticas estadual e municipal, a partir dos anos 2000. Atualmente existem serviços de atendimento nos sistemas (Municipal/SAS e Estadual/NAS) e eles oferecem suporte nas áreas de Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia, as quais são bem avaliadas pelos professores. No entanto ficou evidenciado que a sobrecarga de trabalho tem inviabilizado a continuidade dos tratamentos. Sobre a homologação da readaptação definitiva ou temporária, fica a cargo da Junta ou Perícia Médica garanti-la, percurso nem sempre tranquilo de ser enfrentado pelos docentes. Conforme os entrevistados, a condição de readaptado gera sentimentos de exclusão, resistência e superação. Sobre as representações sociais da profissão, conferimos que elas estão centradas em contribuir para o crescimento dos alunos e transformação da sociedade, tais representações são semelhantes às de professores em exercício ou de licenciandos. A pesquisa sugere que a qualidade do trabalho docente exige investimentos em aperfeiçoamento, condições laborais, reconhecimento e valorização. Sinaliza, ainda, para a necessidade de incremento dos serviços de saúde já existentes, bem como a efetivação de políticas públicas emergentes de prevenção e saúde direcionadas aos professores no contexto atual.

Palavras-chave: professor; representações sociais; readaptação; adoecimento; mal-estar.

ABSTRACT

The research had the general objective of identifying the social representations of the teaching profession, constructed by teachers in situations of malaise and illness, indicating the influences of these representations on whether they remain or abandon teaching. We adopted the Theory of Social Representations as a reference. This is a qualitative research study with teachers readapted to work in municipal and state schools in Recife. The investigation was developed in three interconnected stages. First, we carried out a bibliographical study to define similarities and distances between teacher malaise and illness and a survey using a questionnaire to profile 31 readapted teachers. We indicate the pathologies that most affect them. In the second stage, a documentary analysis of the legislation that regulates teacher health care services in Recife's municipal and state systems and semi-structured interviews with managers of these services. In the third stage, a semi-structured interview with 17 teachers where: we traced the path from illness to readaptation with services; we indicate the symbolisms that involve the condition of readaptation; we revealed the social representations of these professionals regarding the profession and their influences on whether they remain in or abandon the profession. We organized and discussed the data with the help of the 'ATLAS.ti 22 software' and the Content Analysis technique. The results revealed that discomfort and illness among teachers in municipal and state networks are a reality and lead to readaptation conditions. Most of them are women professionals; aged between 37 and 61 years; predominant postgraduate training (specialization); with around 20 years of profession. The pathologies that keep teachers away from the classroom the most are emotional (depression, anxiety, panic syndrome, etc.) and the most relevant factors that cause illness are: conflicting interpersonal relationships with school management; lack of recognition (social and financial) and devaluation. We found that initiatives for teacher health gained space in state and municipal legislation and policies, starting in the 2000s. Currently, there are support services in the systems (Municipal/SAS and State/NAS) and they offer support in the areas of Service Social, Psychology, Speech Therapy, which are well evaluated by teachers. However, it became clear that the work overload has made it impossible to continue treatments. Regarding the approval of definitive or temporary readaptation, it is the responsibility of the Medical Board or Expertise to guarantee it, a path that is not always easy for teachers to face. According to those interviewed, being readapted generates feelings of exclusion, resistance and overcoming. Regarding the social representations of the profession, we see that they are focused on contributing to the growth of students and the transformation of society, such representations are similar to those of practicing teachers or undergraduates. The research suggests that the quality of teaching work requires investments in improvement, working conditions, recognition and appreciation. It also signals the need to increase existing health services, as well as the implementation of emerging public prevention and health policies aimed at teachers in the current context.

Keywords: teacher; social representations; readaptation; illness; malaise.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo general identificar las representaciones sociales de la profesión docente, construidas por profesores en situaciones de malestar y enfermedad, indicando las influencias de estas representaciones sobre si permanecen o abandonan la docencia. Adoptamos como referencia la Teoría de las Representaciones Sociales. Se trata de una investigación cualitativa con docentes readaptados para el trabajo en escuelas municipales y estatales de Recife. La investigación se desarrolló en tres etapas interconectadas. En primer lugar, llevamos a cabo un estudio bibliográfico para definir similitudes y distancias entre el malestar y la enfermedad docente y una encuesta mediante un cuestionario para perfilar a 31 docentes readaptados. Te indicamos las patologías que más les afectan. En la segunda etapa, se realizó un análisis documental de la legislación que regula los servicios de salud docente en los sistemas municipal y estatal de Recife y entrevistas semiestructuradas con gestores de esos servicios. En la tercera etapa, se realizó una entrevista semiestructurada a 17 docentes donde: trazamos el camino desde la enfermedad hasta la readaptación a los servicios; indicamos los simbolismos que involucran la condición de readaptación; revelamos las representaciones sociales de estos profesionales sobre la profesión y sus influencias sobre si permanecen o abandonan la profesión. Organizamos y discutimos los datos con la ayuda del 'software ATLAS.ti 22' y la técnica de Análisis de Contenido. Los resultados revelaron que el malestar y la enfermedad entre los docentes de las redes municipales y estatales son una realidad y conducen a condiciones de readaptación. La mayoría de ellas son mujeres profesionales; edad entre 37 y 61 años; formación de posgrado predominante (especialización); con alrededor de 20 años de profesión. Las patologías que más alejan a los docentes de las aulas son las emocionales (depresión, ansiedad, síndrome de pánico, etc.) y los factores más relevantes que provocan enfermedades son: relaciones interpersonales conflictivas con la dirección del centro; falta de reconocimiento (social y financiero) y devaluación. Encontramos que las iniciativas para la salud docente ganaron espacio en las legislaciones y políticas estatales y municipales, a partir de la década de 2000. Actualmente, existen servicios de apoyo en los sistemas (Municipal/SAS y Estatal/NAS) y ofrecen apoyo en las áreas de Servicio Social, Psicología, Logopedia, las cuales son bien evaluadas por los docentes. Sin embargo, quedó claro que la sobrecarga de trabajo hizo imposible continuar con los tratamientos. En cuanto a la aprobación de la readaptación definitiva o temporal, corresponde a la Junta Médica o Peritaje garantizarla, un camino que no siempre es fácil de afrontar para los docentes. Según los entrevistados, la readaptación genera sentimientos de exclusión, resistencia y superación. En cuanto a las representaciones sociales de la profesión, vemos que están enfocadas a contribuir al crecimiento de los estudiantes y la transformación de la sociedad, tales representaciones son similares a las de los docentes en ejercicio o de los estudiantes universitarios. La investigación sugiere que la calidad del trabajo docente requiere inversiones en mejora, condiciones de trabajo, reconocimiento y valoración. También señala la necesidad de incrementar los servicios de salud existentes, así como la implementación de políticas públicas emergentes de prevención y salud dirigidas a los docentes en el contexto actual.

Palabras-clave: docente; representaciones sociales; readaptación; enfermedad; malestar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Temáticas abordadas nos estudos sobre a profissão docente JIRS (2015-2019)	99
Gráfico 2 - Estado civil dos participantes.....	125
Figura 1 - Principais patologias indicadas.....	128
Figura 2 - Justificativas para o não retorno dos professores à sala de aula	140
Figura 3 - Frequência dos descritores da análise documental.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses que abordam o Mal-estar docente (2007-2020)	67
Quadro 2 - Dissertações sobre políticas públicas, trabalho e saúde docente (2007-2019)	72
Quadro 3 - Dissertações e Tese que abordam o adoecimento na visão docente (2004-2019)	75
Quadro 4 - Produções GTD Educação localizadas nas JIRS (2015 a 2019)	98
Quadro 5 - Delineamento da pesquisa	107
Quadro 6 - Caracterização dos participantes da terceira etapa	114
Quadro 7 - Distribuição dos participantes por faixa etária	122
Quadro 8 - Principais patologias que afetam professores de Pernambuco	129
Quadro 9 - Situações que provocam o afastamento docente da sala de aula	136
Quadro 10 - Quadro documental	144
Quadro 11 - Patologias indicadas pelos participantes	172
Quadro 12 – Palavras que simbolizam a condição de readaptado	182

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Caracterização dos participantes	123
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ATENNA	Repositório Institucional de Teses e Dissertações da UFPE
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAP	Centro Administrativo Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASER	Centro de Atendimento ao Servidor da Educação do Recife
CIRS	Conferências Brasileiras sobre Representações Sociais
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DAS	Divisão de Atendimento ao Servidor
GAS	Gerência de Atenção ao Servidor
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente
GGDP	Gerência Geral de Desenvolvimento de Pessoas
GRE	Gerência Regional de Educação
JIRS	Jornadas Internacionais em Representações Sociais
NAS	Núcleo de Atendimento ao Servidor
NASE	Núcleo de Apoio ao Servidor da Educação
PCC	Plano de Cargo e Carreira de Pernambuco
PCCR	Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Recife
SAS	Setor de Atendimento ao Servidor
SIMPERE	Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife
SINTEPE	Sindicato de Trabalhadores do Estado de Pernambuco
TGA	Transtorno de Ansiedade Generalizada
TRS	Teoria das Representações Sociais
UASE	Unidade de Atenção ao Servidor PE
UDP	Unidade de Desenvolvimento de Pessoas PE

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE: DO MAL-ESTAR E ADOECIMENTO DOCENTE A READAPTAÇÃO FUNCIONAL	23
2.1	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO	23
2.1.1	Trabalho docente: constituição histórica e profissional	32
2.1.2	Profissão docente	41
2.2	MAL-ESTAR E ADOECIMENTO DOCENTE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	55
2.2.1	Mal-estar e o adoecimento docente: o que as pesquisas revelam?	65
3	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	82
3.1	ORIGEM E CONCEITOS	82
3.2	ABORDAGEM PROCESSUAL	95
3.3	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E SOBRE PROFESSORES	96
4	PERCURSO METODOLÓGICO	106
4.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	106
4.2	DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA	108
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	116
5	PERFIL DOS PROFESSORES READAPTADOS, MOTIVOS DO AFASTAMENTO DOCENTE E ESTRATÉGIAS OFICIAIS DE CUIDADO E PREVENÇÃO DA SAÚDE	121
5.1	PRIMEIRA ETAPA.....	121
5.1.1	O perfil dos professores	121
5.1.2	Principais patologias que afetam os professores	127
5.1.3	O que provoca o afastamento docente da sala de aula?	135
5.1.4	Expectativas de retorno à sala de aula	137
5.2	SEGUNDA ETAPA	143
5.2.1	Estratégias de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente: um olhar sob a regulamentação estadual e municipal	143
5.2.2	O Setor de Atendimento ao Servidor da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife – SAS	159

5.2.3	O Núcleo de Atenção ao Servidor da Secretaria de Educação de Pernambuco – NAS (MetroSul)	166
6	PERCURSOS PARA A READAPTAÇÃO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO E SUAS INFLUÊNCIAS PARA A PERMANÊNCIA OU ABANDONO DA DOCÊNCIA	171
6.1	TERCEIRA ETAPA	171
6.1.1	Patologias indicadas pelos participantes.....	171
6.1.2	Percursos e sentimentos enfrentados até a readaptação	174
	Ações de saúde e projetos de prevenção do bem-estar sob a ótica dos	
6.1.3	professores readaptados	178
6.1.4	A condição de readaptados: construções simbólicas	181
6.1.5	A profissão docente por professores readaptados	188
6.1.6	Fatores que influenciaram a escolha profissional	195
6.1.7	Perspectivas positivas para com a docência	200
6.1.8	Fatores que provocam desencanto com a profissão docente	201
6.1.9	RS da profissão dos professores readaptados: influências para permanência ou abandono da docência	206
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICES	228

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação está vinculada à linha de pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica”, no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Aborda as representações sociais da profissão docente¹, construídas por professores em readaptação funcional devido a processos de adoecimento.

O interesse para desenvolver a presente pesquisa está alinhado a nossa trajetória pessoal de formação e decorrente de nossa dissertação de mestrado, em que investigamos como são construídas as representações sociais da profissão docente, havendo seus resultados destacado elementos associados aos desafios² da docência. Além disso, alia-se à nossa trajetória profissional na condição de professora, há mais de uma década, no exercício da docência no Ensino Fundamental (anos iniciais), na Rede Municipal do Recife, e na educação superior, em cursos de formação de professores em instituições públicas e privadas no Estado de Pernambuco. A experiência que fomos construindo nesses espaços permitiu o contato com várias categorias de professores: efetivos, no exercício da função gestora ou de coordenação, readaptados, além de docentes colaboradores com contratos temporários.

Os diálogos tecidos nesses espaços têm-nos proporcionado sentir de perto os desafios da profissão docente. Dentre esses desafios, foi possível observar: muitos colegas se afastando da sala de aula por questões de saúde; inúmeros relatos sobre dificuldades de relacionamento com a equipe gestora; colegas em estágio probatório evitando se ausentar do trabalho para cuidar da saúde por medo de serem prejudicados nas avaliações periódicas; professores readaptados, mesmo sem estarem totalmente recuperados, retornarem ao trabalho para não perderem seus vínculos institucionais; profissionais desmotivados para se envolver em processos de formação, pois, mesmo tendo sido aprovados em processos seletivos, não conseguem liberação de suas atividades para se dedicar aos estudos; presenciar uma colega de trabalho sofrer, no início do turno, um surto psicológico e seus próprios colegas de trabalho ficarem sem saber como lidar com a situação, além de

¹ Neste estudo, assumimos como sinônimos os termos profissão docente, docência e profissão.

² Os achados da pesquisa revelaram que os professores, mesmo não podendo modificar a realidade na qual estão inseridos, conseguem sentir como o processo de intensificação do trabalho e a precarização das condições decorrentes do exercício docente provocam consequências na sua vida profissional e pessoal.

ouvir variados comentários e questionamentos de colegas, tais como: “não aguento mais esses alunos”, “o que é que estou fazendo aqui?”, “não vejo a hora de me aposentar”. Esses episódios comuns à nossa experiência, aliados à carência de iniciativas ou serviços que possam oferecer suporte contínuo ou rede de apoio ao professor em processo de adoecimento, também provocam inquietação e nos mobilizam para a realização desta pesquisa.

Sobre adoecimento, o estudo³ desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Banco Mundial detectou que o número de pessoas no mundo com depressão ou ansiedade subiu quase 50% entre 1990 e 2013. Outra pesquisa que focalizou a saúde docente, realizada pela Associação Nova Escola⁴, entre os meses de junho e julho de 2018, envolvendo mais de cinco mil educadores, no Brasil, revelou que a ansiedade, o estresse, as dores de cabeça e a insônia estão entre os principais problemas que afetam docentes.

A referida pesquisa identificou que 66% dos professores que compuseram a amostra já precisaram se afastar do trabalho por questões de saúde. Entre os problemas que aparecem com maior frequência estão a ansiedade, que afeta 68% dos educadores; estresse e dores de cabeça (63%); insônia (39%); dores nos membros (38%) e alergias (38%). Além disso, 28% deles afirmaram que sofrem ou já sofreram de depressão. O levantamento também mostrou que 87% dos participantes acreditam que o seu problema de saúde está associado ou é intensificado pelo trabalho que realizam.

Na direção do que expomos, a partir de nossa experiência docente, apresentamos, com base em levantamentos que vêm sendo realizados em várias regiões do Brasil, alguns indícios do aumento de afastamentos do trabalho docente por questões de saúde, aspecto que amplia ainda mais nossas inquietações.

Segundo a Secretaria da Fazenda e Planejamento de São Paulo⁵ em 2018, 53.276 professores foram afastados por transtornos mentais e comportamentais e,

³ O estudo analisou ainda o custo para fornecer tratamento a pacientes em 36 países ricos, pobres e emergentes, entre os anos de 2016 e 2020, ou seja, garantir acesso à psicoterapia e a medicamentos para depressão. A pesquisa estima custos em torno de US\$ 1 trilhão para a economia global. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2016/04/1547361-depressao-e-ansiedade-custam-por-ano-us-1-trilhao-economia-global>>> Acesso em: 02.08.2021.

⁴ Reportagem de Larissa Teixeira, realizada no dia 16 de agosto de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>>> Acesso em: 22.08.2019.

⁵ Reportagem de Mayara Paixão, realizada no dia 15 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/a-cada-dia-mais-de-100-professores-sao-afastados-por-transtornos-mentais-em-sp>>> Acesso em: 22.08.2019

até agosto de 2019, o número era 27.172 professores afastados. A Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag) de Cuiabá⁶ aponta um aumento gradativo no número de afastamentos de professores. A estatística levantada revelou que aumentaram de 2.478 em 2017 para 2.744 em 2019. Conforme os dados, o número de afastamento é maior entre professoras na faixa etária de 41 a 50 anos de idade, e isso ocorre devido a transtornos mentais. Por sua vez, no estado de Mato Grosso do Sul⁷, em 2019, de acordo com dados do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande, de janeiro até setembro, 1.914 professores entraram com pedido de licença, uma realidade que revela, em média, 212 professores afastados da sala de aula por mês.

Um levantamento de informações que realizamos junto à Ouvidoria Geral⁸ sobre o afastamento de docentes de escolas públicas em nosso estado, Pernambuco, por questões de adoecimento, revelou que foi concedido um total de 21.233 licenças, no período de 19.01.2017 a 05.11.2020⁹.

Esses dados nos levaram a buscar estudos e pesquisas que abordassem a problemática do adoecimento docente no estado de Pernambuco e, com esse enfoque, localizamos os estudos de Oliveira e Vieira (2014) e de Mendes (2015).

Em parceria com o Sindicato de Trabalhadores do Estado de Pernambuco (Sintepe) e Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (Gestrado/ UFMG), Oliveira e Vieira (2014) desenvolveu uma pesquisa intitulada 'Trabalho na educação básica em Pernambuco'. Neste estudo a autora dedicou um capítulo sobre as condições favoráveis e os obstáculos para a promoção da saúde junto aos trabalhadores das redes públicas de educação de Pernambuco. No referido texto, os problemas de saúde puderam ser especificados, a partir dos dados sobre licenças, diagnósticos e sintomas frequentes. Os afastamentos realizados com maior frequência foram: para a realização de cirurgias (23%); licença-maternidade (17%) e problemas relacionados à depressão, ansiedade e nervosismo (13%). Em

⁶ Dados disponibilizados no caderno Cidades do RDNews Portal de Notícias de MT, através de pesquisa realizada por Allan Pereira, em 16 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.rdnnews.com.br/cidades/conteudos/124139>>> Acesso em: 02.08.2021

⁷ Reportagem de Bruna Aquino, realizada no dia 15 de outubro de 2019. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/professores-afastados-sao-bro-suficiente-para-31-escolas/362127>>> Acesso em 22.08.2019

⁸ As informações adquiridas foram decorrentes do acesso à Lei Estadual de Acesso à Informação n.º 14.804/2012 e Decreto 38.787/2012, com acesso ao Portal da Transparência, onde obtivemos tais dados, encaminhados pelas Unidades de Perícias Médicas do Estado de Pernambuco.

⁹ De acordo com o Censo 2020, foram registrados 86.285 docentes na educação básica do estado de Pernambuco.

menor número, houve afastamentos devido a problemas relacionados à voz (9%), doenças musculoesqueléticas (8%), estresse (7%), acidentes (6%) e doenças infectocontagiosas (6%).

A pesquisa desenvolvida por Mendes (2015) buscou identificar os aspectos da Síndrome de *Burnout* em professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Recife-PE, em sua interrelação com a precarização do trabalho docente. Os resultados revelaram a existência de elevados percentuais da síndrome entre os professores dessa rede de ensino, além de indicativos de processos de instalação dessa síndrome e do estresse entre esses docentes. A autora constatou, também, que as avaliações institucionais como, por exemplo, o IDEB, colaboram para fortalecer o sentimento de fracasso profissional e, por conseguinte, para ampliar o quadro de adoecimento dos docentes. Nas escolas, os processos e exigências requeridos pelos sistemas de avaliação vêm provocando o sofrimento e, consequentemente, a desumanização dos professores.

Outro fenômeno que tem chamado a atenção dos estudiosos e de toda população tem sido a conjuntura mundial – profundamente afetada pela pandemia do Coronavírus (Covid-19) – e seus impactos nos sistemas educacionais os quais têm sido enormes. Devido à necessidade de isolamento social, foram tomadas medidas restritivas de segurança que, além de promover o fechamento das escolas, provocaram a suspensão das atividades de ensino presencial em todos os níveis de formação e a substituição pela modalidade remota.

Esse novo formato de ensino alterou a organização do trabalho docente, de modo que os professores se viram diante de situações como: reformulação de seus modos de ensinar e relacionar-se com estudantes e pares; necessidade de atualização e/ou aprendizagem, para lidar com tecnologias que, antes, não faziam parte de seu trabalho; adaptação do ambiente familiar que se transformou em espaço de trabalho; custear equipamentos (microfone, câmeras, computadores, notebook, etc.), acesso à internet e outros mecanismos necessários para desenvolver seu trabalho; além de ultrapassar horários de trabalho, antes melhor definidos. Inferimos que esse novo contexto de trabalho tem concorrido para agravar os processos de mal-estar já instaurados entre os docentes, ampliando ainda mais as possibilidades de adoecimento desses profissionais.

A esse respeito o estudo desenvolvido por Coelho *et al.* (2021), relata uma experiência de extensão com um grupo de professores de instituições públicas e

privadas de ensino, com ênfase na promoção de saúde mental do docente durante a pandemia da Covid-19. Os resultados dessa ação revelam que a mudança do ensino presencial para a modalidade remota foi permeada por inúmeros desafios, tais como: a necessidade de readaptação e reorganização na vida pessoal e familiar dos docentes. Segundo as autoras, o espaço de trabalho foi transposto para os domicílios e aspectos relacionados à rotina da docência e à da doméstica foram impactados por essas novas relações de trabalho e familiares, que não têm mais fronteiras com a pandemia da Covid-19. Assim, a intensificação de tarefas é citada pelos participantes do projeto, com implicações na sobrecarga de trabalho, bem superior à atividade presencial.

Sobre as implicações do trabalho remoto e da pandemia na saúde mental dos docentes, os resultados da ação destacam relatos frequentes de sintomas associados a transtornos mentais como ansiedade, depressão e estresse. Contudo citam 'o reconhecimento' do trabalho, por parte das escolas, famílias, estudantes e da sociedade como um todo, como um importante balizador para continuar exercendo sua profissão mesmo diante das dificuldades.

Por meio de um questionário online, com professores de todo o país, disponibilizado via plataforma *Google Forms*, Gonçalves e Guimarães (2020, p. 783) constataram que, com a pandemia, o trabalho docente sofreu muitas mudanças, as quais provocaram “novos riscos de sofrimento físico e psíquico relacionados ao sedentarismo e ao elevado tempo de trabalho no computador, demandando do trabalhador novas estratégias para mitigá-los”.

Em estudo sobre trabalho docente em tempos de pandemia, Araújo e Yannoulas (2021) afirmam que as professoras foram as mais impactadas durante essa crise. Para as autoras, o aumento da sobrecarga de trabalho, horários atípicos, aceleração no desempenho das atividades, invasão da dimensão privada da vida e a ausência de condições materiais afetaram sobremaneira a produção docente, sendo o principal alvo as professoras, que tiveram sua jornada de trabalho multiplicada.

Esse novo e conturbado contexto que estamos atravessando e suas implicações para o adoecimento docente favorecem a escolha da Teoria das Representações Sociais (TRS) como referencial teórico-metodológico para este estudo. Essa perspectiva teórica nos permite apreender os sentidos e significados atribuídos à profissão por professores da educação básica em condições de mal-estar e adoecimento. Admitimos que, além de ser uma via promissora para conhecer

os fatores que influenciam seus posicionamentos e condutas acerca da permanência ou abandono da profissão, as representações sociais criam a realidade que, uma vez estabelecida, passa a influenciar as interações sociais e acabam por legitimar e justificar as condutas.

Salientamos que a TRS entende que uma realidade social é criada apenas quando o novo ou o não familiar é incorporado aos universos consensuais. No quadro atual de pandemia e de redefinição dos processos de trabalho docente, é plausível afirmar as influências desse novo cenário para o exercício, permanência ou possível afastamento da docência.

Em face do exposto, o presente estudo orienta-se pela seguinte **questão norteadora**: quem são os professores da educação básica de Pernambuco em situação de mal estar e adoecimento e que representações sociais possuem da profissão?

A este questionamento estão interligadas **outras indagações**: quais as principais patologias que acometem os professores e os afasta da sala de aula? os sistemas municipal e estadual de educação têm desenvolvido ações voltadas para o atendimento aos docentes em situação de mal estar e adoecimento? como se caracterizam essas ações?

Assim, este estudo tem como **objetivo geral**:

- Identificar as representações sociais da profissão docente, construídas por professores em situações de mal-estar e adoecimento, indicando as influências dessas representações para a permanência ou abandono da docência.

Como **objetivos específicos**, pretendemos:

- Apresentar, com base na literatura específica, aproximações e distanciamentos conceituais entre o mal-estar e o adoecimento docente.

- Caracterizar os professores de educação básica pública de Pernambuco em situações de mal-estar e adoecimento, indicando as patologias que mais os acometem.

- Evidenciar na legislação adotada pelos sistemas estadual de educação de Pernambuco e municipal do Recife e a existência de ações de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente.

- Caracterizar o funcionamento dos espaços de atenção aos servidores da educação, o Serviço de Atendimento ao Servidor (SAS) da Secretaria de Educação

do Recife e do Núcleo de Atendimento ao Servidor (NAS) MetroSul da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e identificar junto aos seus responsáveis se há ações e estratégias de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente.

- Identificar as patologias que mais afetam os professores; compreender o percurso que os professores enfrentaram no serviço público para chegarem à condição de readaptados; verificar se tinham ciência da oferta de ações de saúde ou projetos de prevenção promovidos pela Secretaria de Educação e evidenciar elementos que simbolizam a condição de readaptados.

- Identificar as representações sociais da profissão docente, construídas por professores em situações de mal-estar e adoecimento, indicando possíveis relações dessas representações e suas influências para permanência ou abandono da docência.

Tendo em vista a complexidade de elementos que envolvem a profissão docente na sociedade, reiteramos a pertinência da Teoria das Representações Sociais devido a sua especificidade para o estudo de fenômenos sociais complexos que circulam e orientam as ações dos grupos.

Pesquisas da área educacional que adotam a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico-metodológico têm ganhado espaço na produção científica brasileira, uma vez que esse referencial oferece possibilidades de compreensão das dinâmicas que regem as práticas educativas (Machado, 2007).

Do ponto de vista social, a relevância desta pesquisa consiste na centralidade que a educação ocupa no exercício formativo e de suas implicações no desenvolvimento pleno da vida, bem como da importância social dos professores para a formação das novas gerações. Entendemos que nenhuma ação estatal que promova a efetiva garantia do direito à educação, incrementando a escola ou suplementando o atendimento aos estudantes poderá ter êxito quando o professor está adoecido, desestimulado e/ou desencantado com o exercício da profissão.

Do ponto de vista institucional, vislumbramos a possibilidade de apresentar os principais sintomas e ou situações que provocam o adoecimento dos professores e fornecer subsídios para se entender os efeitos que o mal-estar e o adoecimento docente causam à docência.

A investigação adota a abordagem qualitativa de pesquisa, abordagem mais adequada quando se deseja compreender e interpretar fenômenos humanos e

sociais (Minayo, 2013). Elegemos, como campo de pesquisa, escolas (municipais e estaduais) que oferecem educação básica em Recife e municípios da região metropolitana. Os participantes deste estudo são professores adoecidos, em processo de readaptação provisória ou definitiva.

Diante do exposto, acreditamos que o estudo dos elementos apontados pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade vivenciada pelos professores readaptados ou em processo de readaptação e de suas representações sociais acerca da própria profissão. Isto pode vir a fundamentar melhor as lutas em prol de políticas de valorização da profissão e condições dignas de trabalho.

O presente texto é composto por uma introdução seguida de cinco capítulos, considerações finais e apêndices. A **Introdução** apresenta os interesses da pesquisa, questionamentos que orientam o estudo, objetivos, escolhas teóricas e as decisões de ordem metodológica para realização da investigação. No **segundo capítulo** realizamos um estudo bibliográfico onde tratamos conceitualmente sobre trabalho, trabalho do professor e profissão docente; apresentamos aproximações e distanciamentos entre o mal-estar e o adoecimento docente, bem como a produção científica sobre essas temáticas.

A Teoria das Representações Sociais com enfoque na abordagem processual, seus fundamentos e utilização para estudos no campo da educação e profissão de professor são apresentados no **terceiro capítulo**. O percurso metodológico, a descrição das etapas da pesquisa e os procedimentos de análise adotados foram o foco do **quarto capítulo**.

No **quinto capítulo** apresentamos, na primeira etapa, um levantamento com objetivo de apresentar o perfil dos professores readaptados, suas patologias e os motivos que provocam o afastamento docente. Na segunda etapa, discorreremos sobre as estratégias oficiais de cuidado e prevenção da saúde do professor, analisando e os espaços oficiais de atendimento ao servidor.

Expusemos e discutimos, no **sexto capítulo**, os percursos para readaptação, as Representações Sociais da profissão e suas influências para a permanência ou abandono da docência. Por fim, nas **Considerações Finais**, apresentamos uma síntese das respostas às questões propostas para a pesquisa, declaramos a tese defendida e sugerimos indicações para futuras pesquisas.

2 TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE: DO MAL-ESTAR E ADOECIMENTO A READAPTAÇÃO FUNCIONAL

Este capítulo trata a categoria trabalho, destacando suas principais concepções, em diálogo constante com a evolução dos modos e relações de produção, da organização da sociedade e das formas de conhecimento humano.

Decorrente das transformações ocorridas nos processos de organização do trabalho, teceremos também reflexões, a partir de um breve resgate histórico, sobre o trabalho, em específico o trabalho docente, seus elementos constitutivos, os limites e as possibilidades que vêm sendo impostas para a profissão docente. Para isso, é importante que atentemos para a diferença entre o conceito de organização do trabalho escolar e organização escolar, pois estes dois conceitos, embora distintos, são interdependentes, ambos fundamentais para a compreensão das relações entre trabalho, profissão e saúde de professores. Para findar o capítulo, fazemos aproximações e distanciamentos entre mal-estar e o adoecimento docente e suas implicações no processo de readaptação funcional.

2.1 Algumas considerações sobre o trabalho

Tratamos a categoria trabalho, nesta pesquisa, tomando como referência obras clássicas de Durkheim (1999), Weber (2004) e Marx (2002; 1988), além de estabelecemos alguns diálogos com autores do campo educacional, tais como: Paro (2018), Saviani (2011; 2013), Antunes (2015), os quais oferecem importantes contribuições para se compreender as transformações do mundo do trabalho na atualidade, em específico no trabalho docente.

Em termos etimológicos¹⁰ a palavra trabalho deriva do latim “*tripalium*”, que significa um instrumento de trabalho (para se bater o trigo, milho ou outros). Da língua latina, o termo foi incorporado ao francês como “*travailler*”, que significa “sentir dor” ou “sofrer”. Com o passar do tempo, o sentido da palavra foi associado a “atividade exaustiva, difícil ou dura”. Só no século XIV o termo começou a ter o sentido genérico que hoje lhe atribuímos, ou seja, “aplicação das forças e faculdades (talentos, habilidades) humanas para alcançar um determinado fim”.

¹⁰ CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4 ed. revista e atualizada. 2ª impressão. Rio de Janeiro. Lexikon Editorial, 2010.

O debate em torno da categoria trabalho, suas concepções e desdobramentos ocorre sob diversos enfoques. Nossas reflexões partem do princípio de que a vida em sociedade é construída a partir da produção e reprodução material e espiritual do indivíduo e historicamente determinada pelas necessidades individuais e coletivas dos seres humanos. A satisfação dessas necessidades passa, obrigatoriamente, pela realização do trabalho, sendo este resultante da interação da sociedade com a natureza.

Em relação às concepções formais do trabalho, compreendemos que estão associadas a interesses econômicos, ideológicos e políticos, servindo como instrumento de justificação das relações de poder. Conforme Borges (1999), no que se refere ao trabalho, identificam-se a concepção clássica, a capitalista tradicional, a marxista, a gerencialista, a de centralidade expressiva e a de centralidade externa. De acordo com o autor, apesar de, por razão didática, tratarmos de cada concepção de maneira isolada, uma não anula a outra, apenas vão assumindo novas nuances e perspectivas de acordo com o contexto social, político, econômico e cultural em que estão inseridas e sendo vivenciadas.

A concepção clássica do trabalho tem origem na filosofia clássica e regime escravista. Concebe o trabalho como algo desgastante e inferior, destinado aos escravos e está atrelada à insignificância da condição humana. A segunda concepção do trabalho é a capitalista tradicional, que surge sob a ótica da economia e administração clássica, da reforma protestante e da psicologia industrial, que sob a influência da Igreja católica, buscava superar a concepção clássica. O trabalho é interpretado como condicionalidade para a salvação de todos. Nessa concepção a subjetividade manifestada é a de resignação (Sanson, 2009).

Durkheim (1999), a partir da obra 'Da divisão do trabalho social', afirma que a divisão social do trabalho é a fonte principal da solidariedade. O autor define solidariedade como o fator que garante a coesão social em um período específico. É o que faz os indivíduos sentirem-se parte de um grupo social.

Ao analisar a evolução das sociedades, Durkheim (1999) problematiza como a divisão social do trabalho desempenha uma função coordenadora e reguladora das relações sociais e de manutenção dos laços sociais advindos da consciência coletiva. Durkheim divide a solidariedade em mecânica e orgânica. A solidariedade mecânica corresponde às sociedades tradicionais, pré-capitalistas, marcadas por uma homogeneidade social muito grande. Dessa forma, os indivíduos não reclamam

e nem procuram deixar de desempenhar sua função, pois tudo é feito pelo seu bem e pelo bem da coletividade.

A solidariedade orgânica é própria da sociedade capitalista em que há uma complexidade social muito maior e os indivíduos são muito diferentes. Essa solidariedade é orientada pela divisão social do trabalho e a consciência coletiva perde a sua força por conta do surgimento de novas ideias, novas fronteiras, novas tarefas. Portanto o trabalho para Durkheim deve ser pensado levando em consideração a divisão social das tarefas que ele cria. E para que haja uma forma de cessar a anomia social citada, o autor afirma que é preciso que as corporações possam gerir e coordenar uma divisão social do trabalho que sirva de base não apenas para gerar lucro, mas para servir como um agente mediador da vida comum, capaz de garantir a harmonia da sociedade.

De acordo com Borges (1999), Max Weber, na obra 'A ética protestante e o espírito do capitalismo', edição de 1905, apesar de o tema trabalho não ser central, se referia ao trabalho como um meio de adquirir a independência e a confiança, um modo de fazer parte e ser um dos eleitos de Deus. A autora afirma que a contribuição de Weber é mostrar que o capitalismo, ensejado pela Revolução Industrial, tinha, em sua base, uma concepção de trabalho vinculada ao ascetismo secular do protestantismo. Foi essa concepção de trabalho que liberou, moral e eticamente, os homens capitalistas à aquisição de bens, à obtenção do lucro, à cobrança de juros e à acumulação de capital.

Ainda de acordo com as reflexões de Borges (1999, p. 84), a crítica à concepção capitalista tradicional vai ceder espaço para a terceira concepção do trabalho, a marxista, que "atribui elevada centralidade ao trabalho na vida das pessoas porque representa a própria expressividade e autoconstrução do ser humano". Nessa concepção, o trabalho constituiu-se como o processo fundante pelo qual ocorre a passagem ontológica¹¹, das formas pré-humanas para o ser social.

Marx (1988) ressalta que há duas importantes compreensões sobre as quais podemos refletir o sentido do trabalho. Do ponto de vista ontológico o ser humano se constrói, na medida em que transforma as suas condições de vida e essa ação transformadora é denominada de trabalho. No entanto, considerando o trabalho do ponto de vista histórico, advoga que, na sociedade capitalista, há uma relação de

¹¹ O significado de ontologia está atrelado ao conhecimento do ser enquanto 'ser' considerado em si mesmo, independentemente do modo pelo qual se manifesta.

caráter dialético entre capital e trabalho, entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores. Tal relação se estabelece através da exploração pela mais valia. Na obra 'O capital', Marx afirma:

O processo de trabalho deve ser considerado, de início, independentemente de qualquer forma social determinada. Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, com uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 1983, p. 149).

A partir da citação de Marx, podemos entender que o trabalho é expressão e modelo de toda práxis humana, atividade transformadora consciente, criadora e recriadora da natureza, na qual estão fundadas a consciência, a linguagem e todas as relações sociais. Como essência constitutiva do homem, o trabalho dá sentido à vida humana e, no instante em que o trabalhador é explorado e não se sente livre em sua atividade vital, torna-se estranho a ele (Marx, 1983).

A concepção de Marx enfoca um duplo aspecto da atividade humana: o trabalho em geral, vinculado ao valor de uso; e o trabalho estranhado, criador de valor de troca. Nessa dupla face do trabalho, Marx tematiza a alienação, cuja formulação teórico-conceitual é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador com o ato de produção, um processo de objetivação, que torna o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive.

Na concepção marxista do trabalho, identificamos, também, uma dimensão teleológica, na qual reside a busca de sentidos pelo ser humano em relação a seu estar no mundo e às atividades e vivências que se desenrolam nesse âmbito. Quando há a ausência de sentidos no contexto do trabalho, este processo pode comprometer a saúde psíquica do trabalhador. Por conseguinte, “reconhece-se assim o papel do trabalho na própria constituição humana, como estruturante da subjetividade, das formas de sociabilidade, da constituição identitária do sujeito e da viabilização de sua saúde ou de processos de adoecimento (Pereira, 2011, p. 01). Nessa perspectiva, uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho (Antunes, 2015).

O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social - a sua realização no e pelo trabalho - é pervertido e depauperado. (...) tem-se a desrealização do ser social. O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador como um ser alheio, como algo alheio e estranho ao produtor e que se tornou coisa (Antunes, 2015, p. 171-172).

O processo de desenvolvimento do seu trabalho humaniza o homem. Para Antunes (2015, p. 14) na ação de trabalhar, “o trabalhador se defronta com o resultado de sua ação; com a natureza feita humana; consigo próprio na forma de objeto; com sua subjetividade objetivada”.

Como realização histórica do homem, o trabalho é uma atividade e não há vantagem alguma em considerar ser ele material ou imaterial. No que diz respeito à natureza de seu produto, o trabalho é material, quando tem como resultado um produto concreto, palpável; o trabalho é imaterial, quando não é tangível como uma atividade e, nesse caso, o capitalista paga apenas pela força de trabalho. O trabalho imaterial diferencia-se do material, porque o último impõe limites quanto a sua exploração e o primeiro não os impõe, ou seja, o trabalho material é finito em seu uso, um trabalhador pode ser facilmente substituído por outro dentro da linha de produção.

Depreendemos que o trabalho, ou as atividades às quais as pessoas se dedicam são formas de satisfazer as suas necessidades, ou seja, o trabalho humano se concretiza em algo produzido material ou imaterialmente. O valor desse produto será determinado por sua utilidade, produzindo assim ‘valor de uso’, configurando-se em trabalho concreto. Por sua vez, quando esse produto gera um ‘valor de troca’, deixando de ser algo exclusivamente produto do trabalho humano, ele passa a ser mercadoria, gera uma utilidade, portanto determina qualidade de trabalho.

No caso do trabalho abstrato, enquanto realidade material, conceito, o que conta na troca não é o valor da pessoa que produziu a mercadoria. O que se considera é o dispêndio de esforço humano da força de trabalho, traduzido na quantidade de horas trabalhadas. Como produção de valores de uso, o valor é avaliado pela utilidade do bem. Por exemplo, quando um pedreiro constrói uma casa para ele e sua família, não vai valorizar a casa em função das horas de trabalho despendidas para construí-la, mas pela satisfação que o bem lhes vai proporcionar. É construído um vínculo afetivo entre o produto e o produtor. Na produção de valores, esse vínculo desaparece, pois a mercadoria é avaliada pelo dispêndio de

trabalho. Portanto o trabalho é abstrato, porque abstraído da forma de como e por quem foi produzido.

Na sociedade capitalista, o trabalho assume a forma de trabalho assalariado, isto é, a força de trabalho torna-se mercadoria e tem um valor. Esse valor é determinado pelo tempo de trabalho necessário à produção e à reprodução. O que determina a produtividade do trabalho no capitalismo é a forma como ele está organizado, produzindo a mais-valia para o capitalista e criando seu próprio produto como capital. Nesse movimento, o mesmo tipo de trabalho pode ser produtivo ou improdutivo, a depender do modo como ele se encontra organizado, sob a forma capitalista de produção. É trabalho produtivo o trabalho assalariado que produz mais-valia, e improdutivo aquele que não produz mais-valia.

Antunes (2018) na obra 'O Privilégio da Servidão', tomando como base a formulação marxiana, nos possibilita compreender a nova morfologia da classe trabalhadora, nesse início de século, em meio a uma sociedade dos adoecimentos, marcada pela precarização e terceirização do trabalho. Ao tratar sobre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, o referido autor afirma que os trabalhadores produtivos participam do processo de criação de mais-valia e da valorização do capital. Em contrapartida, o trabalhador improdutivo seria aquele que tem seu valor social, porém se revela improdutivo, quando o que está em questão seria a produção da riqueza imediata, ou seja, é um trabalho que é consumido sem permitir que se recupere o que nele foi despendido, pois ele não tem a propriedade de acrescentar mais valor (mais-valia).

Em síntese, podemos afirmar que as ideias de Marx sobre trabalho estão vinculadas às transformações históricas, políticas e econômicas na sociedade capitalista, e que o trabalho torna efetivo o intercâmbio material entre o homem e a natureza. Nessa perspectiva, o trabalho produz sempre valor material ou imaterial.

A quarta concepção do trabalho, de que trata Borges (1999), é a gerencialista. Essa vertente é influenciada pelo modelo fordista de gestão da economia, das relações humanas na administração e dos estudos da psicologia organizacional. Ela atribui menos centralidade ao trabalho, uma vez que surge como movimento de reação e crítica à concepção marxista, na tentativa de conter as insatisfações de massa que têm, no sindicalismo, uma forma de institucionalização.

Tal concepção destaca a racionalidade econômica e, por conseguinte, gera duas questões contraditórias. A primeira associa os bons resultados da empresa à

qualificação do trabalhador e humanização das condições do trabalho e a segunda dispensa a qualificação do trabalhador, provocando o declínio das condições de trabalho.

As contradições geradas pela concepção gerencialista vão dar origem à quinta e à sexta concepções do trabalho. A centralidade expressiva, quinta concepção do trabalho, se fundamenta na economia política radical, na administração comportamental e na psicologia organizacional. Essa concepção descreve o trabalho como mercadoria, elegendo, como principal valor do trabalho, a sua instrumentalidade para o sucesso econômico. Defende que a atividade trabalho deve ser realizada de forma disciplinada, sistemática, padronizada e parcelada.

A ideia de centralidade, presente na teoria de Marx, concepção que destaca humanização do humano pelo trabalho, pode ser compreendida de forma ampla, abarcando desde o grau de importância que o trabalho tem na vida de uma pessoa, em um dado momento, até a noção de que tal atividade se constituiu como o processo fundante pelo qual se deu a passagem ontológica das formas pré-humanas para o ser social. Nesse sentido, podemos reconhecer o papel do trabalho na própria constituição humana, como estruturante da subjetividade, das formas de sociabilidade, da constituição identitária do sujeito e da viabilização de sua saúde ou de processos de adoecimento, quando o trabalho tende a causar sofrimento e não realização.

A centralidade externa constitui a última concepção do trabalho. De acordo com Borges (1999), ela surge após a concepção de centralidade expressiva, porém com influências neoliberais. Assim, essa nova vertente defende um trabalho instrumental, baseado na socialização de seus aspectos positivos e negativos. A esse respeito, destacamos a crítica ao economicismo, que instrumentaliza as relações sociais em termos de produtividade capitalista; à mercantilização generalizada, que subordina a vida social ao consumismo e aos ditames da indústria cultural; à destruição ambiental, resultante de uma relação com a natureza objetivada em matéria de exploração predatória; à política instrumental, que subordina a ampliação dos direitos sociais e à mera circulação no acesso aos mecanismos de poder etc.

O advento da Revolução Industrial pode ser tomado como referência para apresentarmos, brevemente, os modelos de organização do trabalho, na indústria

sob a égide do capitalismo com base nos princípios da administração científica¹² e racionalização produtivista do trabalho.

O taylorismo, que tem como maior protagonista Frederick Taylor, nos Estados Unidos, enfatiza as tarefas e a organização racional do trabalho. Fundamenta-se na análise do trabalho operário, no estudo dos tempos e movimento, na fragmentação de tarefas e na especialização do trabalhador. Defende a eliminação do desperdício, da ociosidade operária e a redução dos custos de produção. Conforme o taylorismo, a colaboração dos operários é feita através de um plano de incentivo salarial, a fim de atender às necessidades de acumulação do capital.

Os princípios tayloristas são empregados por Henry Ford em sua fábrica, porém são introduzidas inovações técnicas, com base na linha de montagem. As características do fordismo são: linha de montagem automatizada, especialização profissional do trabalhador, controle de qualidade no final do processo produtivo com diminuição do desperdício. O trabalho baseado no modelo fordista é repetitivo e monótono, de modo que o trabalhador apenas executa ordens sob rígido controle, disciplina e supervisão. Em consequência, fica limitada sua criatividade e reduzida sua autonomia em relação ao que produz.

O toyotismo¹³ surge como alternativa para atenuar a crise de superprodução estabelecida pelo sistema fordista. Estabeleceu, como principal inovação, a produção flexível, ou seja, atrelada às necessidades do mercado consumidor. Trata-se de uma técnica, conhecida como *just in time*, cujo foco é a diminuição dos estoques, buscando adequar a produção fabril à demanda do mercado. Nesse modelo de produção do capital, observa-se a “captura” da subjetividade, em que os trabalhadores se deparam com formas sutis de envolvimento e controle, combinadas a elementos de alta intensificação das funções e tarefas que desempenham, ou seja, por meio de mecanismos organizacionais, há um incentivo à participação e envolvimento de empregados e operários na solução de problemas, no próprio local de trabalho, espaço considerado de aprendizagem contínua, que requer sempre atitude proativa por parte do trabalhador (Alves, 2011).

¹² Compreendida como os modelos de gestão que busca gerir problemas com a finalidade de estudar a eficácia da produção, com base no Taylorismo, Fordismo e Toyotismo.

¹³ Também conhecido por Sistema Toyota de Produção, foi inicialmente implantado nas fábricas de automóveis da Toyota Motors, por iniciativa dos seus idealizadores: Eiji Toyoda e Taiichi Ohno, os principais responsáveis pela criação desse método de produção.

Ressaltamos que, nos anos 1990, o processo de reorganização da reestruturação produtiva e a reordenação do trabalho geraram transformações que afetaram diretamente o significado e o sentido do trabalho, sobretudo, devido à transição do regime de acumulação de base taylorista/fordista para um regime de acumulação “flexível”¹⁴.

As considerações aqui expostas nos permitem entrever que as características que o trabalho e o trabalhador assumem com base no taylorismo, fordismo e toyotismo estão articuladas às concepções de trabalho apresentadas por Borges (1999), tendo em vista que partem dos interesses econômicos, ideológicos e políticos e justificam relações de poder. Essas mudanças, decorrentes do processo produtivo flexível, ocasionam resultados imediatos no mundo do trabalho, como a desregulamentação trabalhista, o crescimento da divisão da classe trabalhadora, precarização e terceirização da mão-de-obra produtiva e o aniquilamento do “sindicalismo de classe”.

Ressaltamos que, atreladas a essa nova concepção de trabalho, outros elementos vão sendo incorporados, principalmente a terceirização, que, além de representar a supressão dos direitos dos trabalhadores, implica salários rebaixados, perda de benefícios sociais e redução da representação sindical. Tais perdas comprometem a qualidade do processo de produção, provocam a desregulamentação e impõem metas como garantia de produtividade, além dos excessivos processos de avaliação, que acentuam ainda mais a precarização do trabalho.

As reflexões tecidas sobre as concepções do trabalho nos permitem compreender que os processos de transformação dele decorrentes, modificam a forma como pensamos e concebemos o trabalho docente e dificultam a possibilidade de uma subjetivação apropriada pelo professor, visto que, muitas vezes, não é possível para ele se identificar ou encontrar sentidos para com sua atividade (Pereira, 2011).

Na próxima seção, trataremos sobre o trabalho docente, sua constituição histórica, implicação social, a docência como profissão e os estágios que a compõem.

¹⁴ Regime caracterizado pela flexibilização das relações de trabalho e a racionalização do processo produtivo, que permitiu o uso de tecnologias flexíveis, técnicas organizacionais que levam à intensificação da exploração da força de trabalho e a subcontratação.

2.1.2 Trabalho docente: constituição histórica e profissional

Tendo feito breves considerações sobre as concepções de trabalho e suas implicações para o trabalhador, neste subitem tratamos sobre o trabalho docente. Para isso, lançamos mão de autores como Enguita (1991), Hypolito (1991; 1999; 2013), Roldão (2005), Tardif, Lessard (2014), Tumolo; Fontana (2008), Tardif (2010; 2013), Saviani (2011; 2013); Paro (2018) entre outros.

De acordo com Saviani (2011), a educação, como processo de formação humana, também é trabalho, o que significa afirmar a existência de uma identidade entre educação e trabalho, mas são diferenciações de uma unidade e elementos de uma mesma totalidade: a formação humana (Saviani, 2011). A relação entre trabalho e educação pode ser caracterizada como o trabalho educativo que, segundo o autor:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

Nessa direção, Paro (2018, p. 70) nos inspira a refletirmos sobre a educação, como processo de trabalho, e acrescenta que esse conceito geral de trabalho “se aplica ao processo educativo, desde que não se perca a natureza pedagógica deste”. O autor explicita os elementos que estão presentes em todo trabalho humano, a saber: os meios de produção e a força de trabalho.

Os meios de produção dizem respeito a tudo que se utiliza para produzir algo (capitais, matérias-primas, equipamentos e ferramentas). Esses meios estão subdivididos em objeto de trabalho (tudo que se transforma no processo e se incorpora no produto obtido) e instrumentos de trabalho (todo elemento que se interpõe entre o trabalhador e o objeto do trabalho, e é utilizado pelo trabalhador para transformar o objeto de trabalho em produto). Por sua vez, a força de trabalho pode ser compreendida como a capacidade técnica, física e intelectual, de um indivíduo realizar determinado trabalho ou atividade.

No que diz respeito ao trabalho docente, podemos afirmar que se trata de um trabalho especializado que dispõe de um corpo de saberes e de técnicas próprias, bem como de um conjunto de normas e de valores específicos que o orientam. No

entanto, é necessário levar, também, em consideração as estruturas e condições materiais do processo histórico de constituição do trabalho docente. Desse modo, o trabalho docente pode ser compreendido como:

[...] um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não ensina quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado, etc. (Tardif; Lessard, 2014, p. 42).

Como colocam os autores supracitados, são necessários determinados critérios para reconhecer o trabalho docente. De modo semelhante, Nóvoa (1991) vai defender a caracterização do trabalho do professor com base em três critérios essenciais: desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; desenvolvimento profissional, vinculado aos aspectos da profissionalização docente e desenvolvimento institucional, referente aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Tendo em vista o que já expomos neste capítulo, o trabalho docente (como modalidade de trabalho) compreende uma forma específica de organização no capitalismo que tem sido afetado por mudanças decorrentes da reestruturação produtiva¹⁵. Partimos do entendimento de que as mudanças advindas da organização do trabalho e das relações de produção implementadas em âmbito mundial, como reflexo da crise estrutural do capital, deixam evidentes novas formas de exploração da classe trabalhadora. Suas manifestações podem ser evidenciadas em várias dimensões, de maneira objetiva e subjetiva, na vida, no trabalho e na saúde dos trabalhadores, em um ambiente permeado por contradições, mas também marcado pela resistência e enfrentamento por parte de alguns desses profissionais aos desafios que lhes são impostos.

Reconhecemos que, no trabalho docente, perpassam as relações das dinâmicas sociais que se efetivam em uma realidade em movimento, permeada de contradições, tanto na dimensão pessoal quanto na profissional. Quanto às dinâmicas sociais, destacamos as formas de organização do trabalho escolar, a organização da escola, o lugar da docência, os processos de profissionalização, formação, condições de trabalho e como esses aspectos são necessários para a

¹⁵ O trabalho docente é identificado como atividade ocupacional fortemente exigente com respeito às cargas mentais e de alta exposição a estressores psicossociais (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005; Carlotto, 2002; Noronha; Assunção; Oliveira, 2008).

compreensão dessas relações. Em relação às contradições, estamos-nos referindo ao papel que a globalização e a nova configuração do Estado, embasado na ideologia neoliberal, e as influências dos organismos internacionais e suas implicações para o trabalho docente.

É possível definir o trabalho docente como uma atividade imaterial, uma vez que não produz um objeto material, concreto. Refere-se a uma práxis que se faz por meio de relações entre os sujeitos para apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Sobre o trabalho não material, Saviani (2013) afirma: “trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (p. 12). Com base nessa afirmação, o autor considera que o trabalho docente

está submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial – pós-fordistas, as quais, além de precarizarem e afetarem as condições físicas do trabalho, afetam igualmente aspectos emocionais e afetivos do professorado (p. 519).

Saviani (2011) ressalta a especificidade do trabalho docente ao argumentar que faz parte da produção não material, é produzido e consumido ao mesmo tempo, promove a humanização dos indivíduos através da difusão do conhecimento que foi historicamente produzido e apropriado pelos homens além de ser realizado em um local específico e particular, a escola, cuja função é a socialização do saber sistematizado e científico, fundamental para atuação do professor.

Tardif e Lessard (2014), ao analisarem o trabalho docente, salientam que a docência é uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano no modo fundamental de integração humana” (p. 9).

Nessa direção, corroboramos com Roldão (2005), ao afirmar que a ação de ensinar é central para a profissão de professor. A autora afirma que, ao longo da história, o ensino existiu sob muitos formatos e com diversos estatutos, tendo assumido diferentes conotações conceituais entre a postura tradicional do “transmitir um saber” e o “fazer alguém aprender alguma coisa”.

A respeito da implicação social do trabalho docente, reiteramos o quanto à docência constitui uma atividade humana complexa, tendo em vista que seu exercício envolve uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes além do seu caráter essencialmente interativo e afetivo, com forte impacto na subjetividade

daqueles que são afetados por esse trabalho. Sobre o caráter afetivo e subjetivo do trabalho docente, Tardif (2008) afirma que boa parte está impregnada de afeto e emoção. Não apenas em pensar nos alunos, em prepara-los para o futuro, mas de compreender o que sentem, desejos, alegrias, bloqueios, enfim, uma troca diária de vivências e experiências, numa verdadeira via de mão dupla no dia a dia escolar.

No tocante à docência, corroboramos com Cericato (2016), ao confirmá-la como uma profissão. Segundo a autora, a docência consiste em um trabalho que exige formação criteriosa e especializada. É importante salientar, ainda, que a profissão é uma construção social, portanto “dinâmica, contingente, calcada em ações coletivas de um grupo, visando à construção de uma identidade por meio de interações com outros grupos, entidades diferenciadas e atores diversos” (Veiga, 2005, p. 24).

Para compreender como a identidade profissional docente vai sendo constituída é relevante observarmos como a identidade foi sendo pensada historicamente. Para isso, vejamos suas definições e concepções nas perspectivas pessoal, social e cultural.

Deschamps e Moliner (2014) descreveram identidade como sendo “um processo em que o indivíduo se percebe como semelhante aos outros da mesma pertença (o nós), mas ele remete também uma diferença, a uma especificidade desse nós em relação aos membros de outros grupos ou categorias (o eles)” (p.23). Os autores apontam que os processos identitários se organizam a partir de dois movimentos que aliam a semelhança e a diferença entre os indivíduos e os grupos sociais. Eles afirmam que as representações sociais desempenham também a função de marcador identitário, provocando tomadas de posição comuns ou divergentes em relação a um objeto que tem importância, e contrariamente, essas representações podem ser determinadas por identidades que podem desempenhar a função de afirmação da distinção de um grupo.

Alguns autores definem identidade como “conceito de si”, “representação de si” e “sentimento pessoal”, analisando-as sob a perspectiva de identidade social e pessoal. Outros teóricos partem de uma ideia de identidade concebida a partir de sistemas culturais. Giddens (2002) aponta que a identidade pessoal pode ser encontrada na forma como as pessoas se comportam ou nas reações das pessoas e dos outros, na capacidade que os sujeitos têm de manter sua história particular, ou seja, sua “narrativa particular”.

Ciampa (2011, p. 74) adota a identidade como categoria da Psicologia Social. Ele afirma que a “identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose”. Neste sentido, é pensada como um processo contínuo de transformação, pois envolve os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do ser humano, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos.

Numa perspectiva sociológica, temos Dubar (2005) que concebe a identidade como resultado do processo de socialização, ou seja, o cruzamento dos processos relacionais, ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais estão inseridos; e biográficos, que por sua vez, tratam da história, habilidades e projetos da pessoa. Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades. A identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade para esse autor.

Dubar (2005) aponta para a dualidade presente na definição de identidade, sendo intrínseca a ela. Identidade para si e identidade para o outro estão, conforme o autor, ligadas de maneira inseparável e problemática. Inseparável na medida em que “a identidade para si” é correlativa da “identidade para o Outro” e do seu reconhecimento”; e problemática, uma vez que é preciso que nos apoiemos nas diversas formas de comunicação para saber qual identidade nos é atribuída pelo outro. Ele defende ainda, que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (p. 104). Essa afirmação o aproxima de Ciampa (1987), quando diz que a identidade se constrói na e pela atividade.

Dubar (2005) defende também que são várias as identidades que assumimos e que se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais, ou seja, a identidade para o outro) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas, seria a identidade para si).

Hall (2006, p. 9) assume o foco nas “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de

classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”, estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios, e esta “perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito”. Esse duplo deslocamento, que está relacionado à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em “crise de identidade”.

A crise de identidade deu origem a uma nova forma de identidade denominada “identidade de situação”. Para Dubar (2005), essa forma de identidade profissional é “compartilhada por um grupo desprovido de “memória coletiva” e estigmatizado pela partilha de uma condição desvalorizada” (p.148).

Hall também destaca três distintas concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sociológico e o pós-moderno. A primeira compreende a pessoa humana como indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação. A segunda envolve o sujeito sociológico, onde a identidade não é autossuficiente e centrada, mas formada na relação com outras pessoas, mediadoras de outros valores, sentidos e símbolos. A concepção do sujeito pós-moderno, contudo, abarca um sujeito sem uma identidade fixa, essencial ou estável. É formada e transformada histórica e continuamente de acordo com a cultura que permeia o indivíduo

Também com viés sociológico, mas com foco na pós-modernidade, Bauman (2005), define que as identidades “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (p. 19). Ao se referir a identidades no plural ele concebe que estas não são perenes, mas que assumem posturas diversificadas diante das situações sociais. E concebe a identidade como sendo um processo de autodeterminação, de pertencimento de um indivíduo a uma dada comunidade (chamadas de comunidade de vida e comunidade de destino) como sendo as entidades que as definem. Ele afirma que a primeira que lhe foi negada (identidade polonesa) e a segunda foi escolhida (a identidade de pertencimento, no caso dele, a inglesa).

Refletir sobre as questões da identidade docente, é percebê-la como arena de lutas e conflitos, “um espaço de construção das maneiras de ser e de estar na profissão” o que sugere falar em processos identitários, com ênfase na dinâmica que

caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 1995, p. 16). Conforme o referido autor, a adesão, a ação e a autoconsciência são dimensões que sustentam o processo identitário dos professores. Sobre essas dimensões explicita:

Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; Ação: porque nas melhores formas de agir se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas ou modelos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula; Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (Idem, p.16).

A construção da identidade docente é reconhecida como um processo multidimensional que envolve vários elementos tais como autoimagem, a autobiografia, bem como as representações que os professores têm de si próprios e dos outros, no seu grupo profissional.

Este sentido processual da identidade docente se atualiza, permanentemente, seja quando são protagonistas na reflexão sobre essa prática, seja quando em coautoria são participantes das pesquisas científicas na área educacional, ou ainda, quando sistematizam e teorizam os saberes das experiências tecendo novos construtos, e, nessas interfaces, constroem o sentido da docência como o do artesão do conhecimento e do desenvolvimento humano, pela via da educação escolar (Cruz; Aguiar, 2011, p. 24).

Em consonância com esse pensamento das autoras, Dubar (2005) nos diz que a identidade é construída e reconstruída através de processos de socialização e erguida com o passar do tempo. Por sua vez, Tardif (2010) afirma que a formação da identidade profissional docente ocorre na confluência de “elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente e, o fato de realizar uma carreira no ensino” (p. 79).

O estudo de Lira e Villas Bôas (2020) apresentam um conjunto articulado de pesquisas sobre a identidade docente e um estudo sobre o conceito de prática docente na educação. Foi adotada como base para o estudo, a abordagem da história conceitual, os estudos lexicográficos e terminológicos e as vinculações com a perspectiva psicossocial da teoria das representações sociais.

Os autores consideram que há interação entre o conceito de identidade docente e o de prática docente, no entanto, observam que as apropriações teóricas seguem linhas de desenvolvimento diversas e em paralelo com outras abordagens. E por apresentar maior aproximação com nosso estudo, nos chamou atenção a análise que Lira e Villas Bôas realizaram dos trabalhos que estabeleceram diálogo entre a identidade, os estudos da profissão e profissionalização docente e a psicologia social. Pode-se observar nesse conjunto de estudos que a identidade além de apresentar permanências e transformações em sua definição se integra e se articula com conceitos como: formação, currículo, cuidado e afeto, gênero, representações sociais, a importância da subjetividade e relação entre identidades e as práticas.

A identidade profissional docente não pode ser confundida com a identidade social, mas ambas mantêm uma relação muito estreita. Na perspectiva desta pesquisa, a identidade profissional relaciona-se com a dimensão do trabalho.

Reiteramos que o trabalho docente se dá por meio de interações e ficamos a pensar nas condições em que ele se efetiva, seu alcance, consequências e desdobramentos. A docência, na visão de Tardif (2013), é um trabalho interativo e, nessa direção, o autor aponta três estágios que se entrelaçam nesse processo: a idade da vocação, a idade do ofício e a idade da profissão. Conhecer sobre essa realidade nos permite refletir como se configuram as dinâmicas sociais que envolvem o ser professor, ou seja, a concepção e condições de trabalho, formação e profissão.

A **idade da vocação** historicamente compreende o período do século XVI ao XVIII e, nessa época, o ensino estava atrelado às comunidades religiosas protestantes e católicas. Baseava-se na vocação e consistia em trabalho moral que visava disciplinar e controlar as crianças. Não havia exigência de formação para ensinar e, em geral, as mulheres religiosas e leigas representavam a maioria e aprendiam imitando as mais experientes. As condições de trabalho não eram respeitadas, o trabalho das professoras era instável e precário. Portanto o estereótipo de vocação, comumente associado ao exercício da profissão, nesse contexto estava vinculado ao que a ideologia patriarcal considerou extensão das atividades femininas, do cuidar e dos demais serviços domésticos.

O segundo estágio é denominado como a **idade do ofício**, também conhecido como a idade do trabalho e vai ocorrer a partir do século XIX. Ele está ligado à

estatização, quando vão surgir as primeiras escolas públicas e laicas, concomitante ao crescimento das massas de trabalhadores com o incremento da indústria e dos serviços públicos. Com a profissão docente integrada às estruturas do Estado, o trabalho passa de vocacional a contratual e salarial. Nesse período as escolas normais são implantadas e o processo de formação passa pela prática, pela imitação das professoras experientes e pelo respeito às regras escolares.

Antes de discorrer sobre o próximo estágio da docência, de acordo com Tardif (2013, p. 558), é importante deixar clara a noção de profissão. Para o autor, “no sentido norte-americano, uma profissão (refere-se aos campos da medicina, direito, engenharia, por exemplo) oficialmente reconhecida pelas autoridades estatais” apresenta as seguintes características: existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado (ou por órgãos subordinados ao Estado), reunindo membros devidamente qualificados e socializados numa corporação profissional; uma ética profissional orientada para o respeito aos clientes e autonomia e responsabilidade profissional.

Definida a noção de profissão, constatamos que a **idade da profissão**, que tem início na metade do século XX, segundo Tardif (2013), não se limita ao ensino, pois a profissionalização está ligada ao crescimento de grupos de especialistas em todas as áreas (saúde, educação, serviços sociais, justiça etc.), que são chamados de profissionais e estão cada vez mais envolvidos na gestão da instituição, das práticas, dos problemas humanos e sociais. Quando comparadas às idades da vocação e ofício, a idade da profissão tem início nos anos 1980, em paralelo às mudanças nas organizações escolares e universitárias. Nesse período, a ênfase recai sobre a necessidade de melhorar o desempenho do sistema educativo; passar do ofício à profissão e construir uma base de conhecimento para o ensino. Com base nessas modificações, o ensino passa a ser identificado como profissão, sendo exigida uma base específica de saberes para o seu exercício, o que converge para o que denominamos de profissionalidade docente, conceito que, posteriormente, será explorado.

Conforme Oliveira (2004, p. 16), as “últimas décadas do século XX apontam para novas formas de organização da produção, do trabalho, da vida econômica” e, inclusive, da organização do trabalho escolar, que vai demandar uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares, projetos, práticas pedagógicas e

processos de avaliação quanto no trabalho docente, e corroboram a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Como exemplo dessa flexibilização que alcança tanto a organização do trabalho escolar como a docência, temos o aumento no volume de tarefas e a ampliação das competências e de funções realizadas, exigidas pelo modelo de gestão educacional; a lógica mercantil, que invade as escolas públicas ‘orquestradas’ pelos setores empresariais sob o aval do Estado, além de propostas de currículo e aprendizagem flexível, a exemplo da proposta do ensino médio (Kuenzer, 2016; Piovezan; Dal Ri, 2019).

Com base no exposto acerca do trabalho docente, depreendemos que os trabalhadores a que nos referimos podem desenvolver seu trabalho, atendendo aos critérios requeridos pela sua profissão, revelando, assim, seu profissionalismo. É relevante esclarecer que, ao fazermos referência ao profissionalismo, estamos nos referindo à profissão em sua abrangência.

No tópico a seguir, passamos a tratar sobre a profissão docente, o processo de profissionalização e suas dimensões.

2.1.3 Profissão Docente

A busca pela legitimação profissional e a complexa natureza da profissão docente têm estado em pauta e vêm sendo abordada por diferentes pesquisadores como Bourdoncle (1991), Freidson (1996), Dubar (2005), Nóvoa (1991; 1995, 1999), Hypolito (1999), Roldão (2005, 2007), Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004), Tardif (2013), Wittorski (2022), entre outros. Após indicarmos os elementos constitutivos do trabalho docente e as características a ele subjacentes, teceremos considerações acerca da profissão docente e seus processos constituintes.

Interessante observar que em termos etimológicos¹⁶ a palavra profissão é derivada do latim "*professio onis*", com o sentido de ação de professar, de ensinar. Ao fazer uma retrospectiva das condições em que surgem as profissões, Dubar (2005) afirma que, a partir do século XII, elas aparecem por intervenção das organizações das comunidades familiares, pelas associações e por corporações "*mester*", termo originado do latim "*ministerium*", cujo significado é ofício ou função,

¹⁶ CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4 ed. revista e atualizada. 2ª impressão. Rio de Janeiro. Lexikon Editorial, 2010.

refere-se à arte de fazer algo, ofício ou “*métier*”. A palavra “profissão” também pode significar conjunto de empregos, “*occupations*” ou vincular-se às profissões liberais, “*professions*”.

De acordo com Wittorski (2022, p. 14), a palavra “profissão” surgiu nos países anglo-saxônicos, no final do século XIX, por iniciativa de grupos sociais que buscavam obter ou ampliar seu lugar em um mercado concorrencial. O autor afirma que as noções de profissão e profissionalização se apresentam a partir de debates teóricos, construídos sob a ótica anglo-saxônica. Tais debates estão articulados a abordagens funcionalistas e interacionistas das profissões, presentes em trabalhos francófonos que se interessam mais pela profissionalização, distinguindo as condições históricas em que esse processo se dá. Nesses debates, destacam três aspectos da profissionalização, a saber: profissionalização dos indivíduos, profissionalização das atividades e a profissionalização das organizações. Tais aspectos, embora articulados, precisam ser analisados isoladamente, para que possamos perceber a diversidade de questões que os envolve.

Partindo da abordagem funcionalista de origem inglesa, o conceito de profissão consiste em atividades e serviços organizados, sob a forma de associações profissionais voluntárias e reconhecidas, exigindo formação especializada e autorização para desempenhar. Na perspectiva norte-americana, as profissões são organizações autônomas, tanto do mundo dos negócios e da administração, quanto dos “empregos ordinários” (Wittorski, 2022, p. 57).

Na abordagem interacionista, a concepção de profissão está associada às trajetórias individuais e coletivas e a estratégias de negociação social, dentro de um grupo profissional. Avança de uma abordagem das profissões como estruturas, para uma abordagem das ocupações como atores coletivos. Tal abordagem defende quatro ideias: os membros tendem-se a se auto-organizar, defendendo sua autonomia e seu território; a vida profissional tem por base um processo biográfico que constrói as identidades, ao longo do desenrolar do ciclo de vida, desde o ingresso na atividade até a aposentadoria; os processos biográficos e os processos de interação estão em uma relação de interdependência; os grupos profissionais procuram reconhecer-se por seus parceiros, procurando proteções legais e aspirando a um estatuto protetor (Idem, 2022).

Da análise do processo de profissionalização, também surge a necessidade de se observar os aspectos políticos e sociais que o envolve, pois vai chamar a atenção um movimento conjunto que

[...] revela o desenvolvimento de questões sociais convergentes, traduzindo, em particular, a valorização de uma descentralização política (dar o poder em nível local com a territorialização), social e organizacional (transferir a responsabilidade da eficácia, da gestão das mudanças e da avaliação do trabalho para as pessoas) (Wittorski, 2022, p. 15).

Dessas considerações dos autores, derivam concepções de profissão, ora como uma luta política, para controlar os lugares em uma hierarquia estatal elitista, com o modelo de um 'corpo' hierarquizado e legitimado pelo Estado (França), ora como uma luta pelo poder econômico nos grupos profissionais, para regular o mercado, com o modelo das profissões liberais (países anglo-saxônicos) (Bourdoncle, 1991).

Ainda sobre o conceito de profissão, Freidson (1996) vai conceituá-la como sendo um tipo específico de trabalho especializado, que varia em decorrência do conhecimento e da habilidade, requisitos considerados para sua caracterização. O autor classifica o trabalho em três categorias: **não especializado**, aquele baseado apenas no conhecimento e na perícia cotidiana; **semiespecializado**, que requer prática e rápido treinamento no próprio local de trabalho; e **especializado**, que não pode ser desempenhado mecanicamente, porque exige do trabalhador um considerável nível de discernimento, para adaptar seus conhecimentos às diferentes situações que a profissão exige. Esse discernimento seria adquirido por meio de uma especialização criteriosa e teoricamente fundamentada.

No que se refere à profissionalização, ressaltamos que a natureza complexa da profissão docente reforça a necessidade de compreendê-la em suas múltiplas características, a partir da análise da atividade concreta de professores em seus contextos de trabalho no cotidiano escolar (Santos, 2010). Nessa direção, concordamos com Imbernón (2000) quando afirma que, para compreender o docente como profissional, implica considerá-lo como

[...] um agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (p. 21).

Sendo assim, tanto Santos (2010) quanto Imbernón (2000) chamam a atenção para o fato de que a profissão docente precisa ser analisada numa perspectiva multidimensional. No entanto, não podemos desconsiderar, é claro o processo de formação profissional do professor, o processo histórico de construção da docência, bem como as transformações sofridas pelos docentes ao longo do exercício profissional (Shiroma; Evangelista, 2010).

De tal modo, podemos considerar que a profissionalização consiste num processo complexo de mudança social, não se restringindo apenas à formação profissional, mas exigindo ações e alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho, atuação e respeito às práticas pedagógicas, construídas ao longo da experiência profissional. Assim, a articulação das condições objetivas e subjetivas de trabalho, consideradas como uma unidade, permite compreender melhor o significado e o sentido do trabalho docente. As condições objetivas se caracterizam como aquelas que englobam desde a preparação das aulas, planejamento escolar, relação quantidade alunos por professor, até a luta por salários mais dignos. Já as condições subjetivas envolvem a formação e qualificação do professor, dentre outras questões (Basso, 1997).

A respeito da caracterização de uma profissão, Bourdoncle (1991) destaca quatro critérios comuns e necessários a todas elas: possuir profunda base de conhecimentos sistematizados; fazer com que o interesse geral esteja acima dos pessoais; elaborar um código de ética controlado pelos pares; e honorários pagos pelos serviços prestados, sem a manifestação de um interesse pecuniário. Para ele, a profissionalização se constitui no processo pelo qual uma ocupação passa, a fim de ser reconhecida como uma profissão.

Com base nessa discussão, o autor vai apontar três processos decorrentes do processo de profissionalização: o profissionalismo, o profissionalismo e a profissionalidade. O **profissionalismo** está relacionado à adoção das estratégias coletivas e retóricas do trabalho, ou seja, que visam à transformação de uma atividade em profissão. No contexto brasileiro, encontra-se também traduzido como corporativismo. Mediante essa perspectiva, trazemos a percepção de alguns autores sobre cada processo.

Em relação ao **profissionalismo**, Goodson e Hargraves (2008) consideram que se direciona à prática de ensinar, ou seja, “à definição que os professores fazem das práticas do seu grupo de pares e das formas que concretizarem a arte e o ofício

de ensinar” (2008, p. 210). Flores (2014) apresenta uma concepção mais ampla de profissionalismo docente quando afirma que

[...] o profissionalismo docente [...] requer não só a compreensão do trabalho dos professores e do modo como estes se veem enquanto profissionais (e como os outros os veem), como também a consideração do contexto – social, político e cultural – em que se inscreve, dado que se trata de um conceito que não é estático, mas antes dinâmico e contextualizado (2014, p. 856).

Hypolito (1999), ao se referir ao profissionalismo, acrescenta a necessidade de reivindicação de condições materiais de exercício profissional, bem como de um *status* distinto, no âmbito de divisão social do trabalho. O referido autor, ao citar a questão do *status* requerido, afirma que este está sempre ligado à ideologia dominante em uma sociedade, por isso o “profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino” (Hypolito, 1999, p. 86). Nuñez e Ramalho (2008, p. 4) corroboram as ideias desse autor, quando reconhecem que “ao profissionalismo, estão ligadas as categorias: remuneração, *status* social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação, ética, crítica social, democracia, coletividade, etc.”.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) também analisaram o conceito de profissionalismo, com o intuito de examinar o modo como os docentes são vistos e situados, pelos discursos educacionais das últimas décadas. Para alcançar tais objetivos, os autores se utilizaram da tipologia desenvolvida por Goodson e Hargreaves (1996), que estabelece a seguinte classificação: profissionalismo clássico, profissionalismo como trabalho flexível, trabalho prático, trabalho extensivo e trabalho complexo.

Conforme os referidos autores, profissionalismo clássico busca atingir o *status* de outras profissões de grande prestígio social, persegue um conhecimento especializado, fundado na cientificidade, na organização de entidades reguladoras, na construção de um código de ética e no reconhecimento social da especificidade do trabalho realizado. O **profissionalismo como trabalho flexível** está baseado “na redefinição de aspectos do trabalho docente, de acordo com alguma estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias” (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 50). O **profissionalismo como trabalho prático** vincula-se à “atividade cujos saberes coincidem com os saberes

práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e professoras que constroem suas práticas educativas”. O **profissionalismo como trabalho extensivo** ressalta “habilidades docentes que derivam da mediação entre teoria e prática” (Idem, p. 51). Neste último caso, quando da implantação de reformas curriculares, por exemplo, é bastante comum perceber que acaba culminando em sobrecarga e intensificação do trabalho docente.

Por último, o **profissionalismo como trabalho complexo** considera as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos, que podem trazer, por um lado, o aumento de oportunidades para os docentes no que diz respeito ao trabalho, como também podem provocar o incremento das condições de massificação, complexificação e intensificação desse mesmo trabalho.

Em face do exposto, compreendemos que o profissionalismo “envolve características e capacidades específicas da profissão, considerando toda complexa variedade de saberes a que um profissional deve se submeter para desempenhar bem o seu trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade” (Santos, 2010, p. 19), além do que, não podemos deixar de considerar que o profissionalismo é influenciado por contextos mais amplos que interferem na sua construção.

Em relação à **profissionalidade**, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) vão afirmar que se trata de um processo por meio do qual o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilando os saberes pedagógicos e disciplinares para, assim, construir as competências necessárias para atuar como profissional. Os autores destacam ainda o papel da coletividade na constituição da profissionalidade docente, quando afirmam que se trata da racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional. A profissionalidade evoca o desenvolvimento de uma responsabilidade coletiva, compromisso social, que exige do professor um trabalho colaborativo com seus pares, compartilhamento de intencionalidades e defesa de interesses coletivos.

Segundo Contreras (2012), a profissionalidade docente envolve desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar, e objetivos que o docente almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão. Ela traduz a forma como o professor concebe e vivencia seu trabalho, bem como suas expectativas em relação ao ensino e suas finalidades. Com base nesse entendimento, o referido autor define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. A obrigação moral está associada à ética

no exercício da profissão, ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento do valor do aluno. Responsabilidade comunitária refere-se à possibilidade de equacionar as expectativas sociais do currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. Já a competência profissional diz respeito aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas que possibilitem a ação didática reflexiva e interventiva.

A profissionalidade docente se efetiva por meio de uma construção profissional progressiva e contínua, mediante o desenvolvimento de competências e da construção de uma identidade profissional que se inicia com a profissionalização e prolonga-se por toda a carreira. A ela estão ligadas às seguintes categorias: “saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão” (Nunes; Ramalho, 2008, p. 4).

Conforme Gonçalves *et al.* (2018, p. 214), os professores organizam os saberes próprios da profissão, apreendidos desde a formação inicial, para atuar nos seus espaços profissionais. As autoras reiteram que, por meio desse movimento de profissionalização, em que se entrelaçam os saberes teóricos com saberes práticos, é que “ocorre o desenvolvimento profissional docente que dá à docência o estatuto de profissão”.

Nessa perspectiva, compreendemos que a profissionalidade envolve valores sociais e pessoais, práticas curriculares, avaliação, todas as especificidades que se manifestam no exercício de diferentes funções, sistematizar conteúdos, organizar o espaço de aprendizagem, preparar material didático e atividades, dentre outros. A análise da profissionalidade docente, portanto, requer um olhar para diferentes contextos: o pedagógico, como sendo as práticas que permeiam o cotidiano dos professores; o profissional, referente às ideologias e saberes que legitimam as práticas; e o sociocultural, atrelado aos valores e aos conteúdos elencados como essenciais.

Sendo assim, neste estudo, compreendemos que o profissionalismo e a profissionalidade se constituem no âmbito da profissionalização enquanto processo.

Por sua vez, a **profissionalização** docente pode ser compreendida como um processo de construção histórica que, ao mesmo tempo, tem definido tipos de

formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social e que vai se constituir com base no contexto econômico ao qual está submetido (Oliveira, 2010). Nessa perspectiva, corroboramos com Tardif (2013, p. 552), ao se referir ao processo de profissionalização na área da educação, como um processo que se “constitui na transformação mais substancial que se faz necessária na educação”.

Em outras palavras, a profissionalização não está reduzida ou é apenas “sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (Enguita, 1991, p. 41). Mas, para além disso, a profissionalização “é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia” (Nóvoa, 1991, p. 23).

Dito isto, podemos considerar que, se, por um lado, o processo de profissionalização docente contribui para destacar a importância da educação e dar visibilidade à formação de professores, por outro, sofre as interferências que a globalização e as políticas neoliberais produzem, como os processos de precarização que envolvem o alinhamento dos conteúdos da escola às demandas do mercado, o controle do trabalho docente, a crise de identidade, enfim a uma série de fatores que acabam por corroer a autonomia e a autoridade docente.

Sobre a crise de identidade dos professores, Nóvoa (1999) afirma que ela está atrelada à evolução, que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Para o autor, a adaptação dessa atitude, do plano científico para o institucional, acabou contribuindo com a intensificação do controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

Lengert (2011, p. 14) vai afirmar que, no Brasil, o processo de desprofissionalização e de proletarização dos professores se instaura, a partir dos anos 1930. O autor argumenta que as políticas implementadas na época da ditadura brasileira eram de desvalorização do magistério, pois priorizaram a “importação de tecnologia e pesquisa externas e por decidirem pela prevalência dos critérios ideológicos sobre dimensões profissionais”. Tais políticas acabam afetando professores e se manifesta por meio de intenso desgaste social e psicológico.

Em contextos mais recentes, o processo de desprofissionalização docente tem se agravado e se expressa através de fatores como, por exemplo, diminuição da

qualidade da formação inicial e contínua; perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho e minimiza a importância da aprendizagem), provocando a submissão das práticas à rotina e a exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse agravamento deve-se também à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, avanço da globalização capitalista e neoliberal e seus consequentes impactos na diminuição da autonomia e controle profissional do processo de trabalho docente (Mejías, 2010).

No que diz respeito ainda à desprofissionalização docente, na atualidade, alguns impedimentos que atuam como mecanismos de controle e exploração das condições de trabalho, nas escolas, podem ser mencionados: o excesso de tarefas burocráticas e administrativas, que se traduz em sobrecarga de trabalho, também fora da escola ao ter que levar atividades para fazer em casa; a urgência para o aprendizado e manuseio de novos recursos de ensino, sobretudo, tecnológicos; inúmeras avaliações externas; a convivência constante com a culpabilização pelo fracasso escolar e a pressão da sociedade em relação à qualidade do ensino; salários baixos e incompatíveis com as exigências da profissão; falta de atratividade para prosseguir na carreira; problemas motivacionais e comportamentais dos alunos (indisciplina, violência escolar); problemas de relação interpessoal, envolvendo gestão, colegas e famílias; classes numerosas e carga horária excessiva; infraestrutura deficitária das escolas; inexistência de tempo para descanso e lazer dentre outros.

Nesse sentido, podemos observar que quanto mais o controle do tempo e intensificação de tarefas se produzem, mais se fragiliza a profissionalização docente.

A seguir, mencionamos outros elementos que também estão presentes nas discussões sobre o trabalho docente e que consideramos elementos que podem influenciar a profissionalidade e, conseqüentemente, refletir no processo de construção das representações da profissão, na medida em que determinam os papéis e condutas a serem ocupados socialmente, a saber: as questões de gênero e a feminização do magistério; reflexões sobre o magistério e o processo de proletarianização dos professores e precarização do trabalho docente.

Os estudos que se debruçaram sobre as **questões de gênero** foram impulsionados pelo campo do movimento feminista. Seria um movimento articulado

com o movimento social das mulheres que vai se instalar praticamente no final dos anos 60. Desses estudos emergiram diferentes abordagens com temáticas próprias: a divisão sexual do trabalho, a subordinação das mulheres, a separação entre público e privado, a dominação masculina.

Joan Scott, pesquisadora e historiadora americana, contribui para ampliar o conceito de gênero como uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico. Assim, o conceito de gênero passa a ser compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e como] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 14). Para a autora duas proposições contribuem para definir gênero: ser um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e é uma forma de dar significado às relações de poder.

A pesquisadora brasileira Guacira Louro (2014) se dedicou a compreender como ocorreu o processo de **feminização do magistério**. Ela defende que conceito de gênero é constituinte da identidade dos sujeitos, uma construção histórica e permanente. Essa construção é produzida sobre o caráter social entre homens e mulheres, não apenas sobre suas características biológicas.

Segundo Yannoulas (2011), o processo de feminização da docência está vinculado às relações de gênero presentes nas ações coletivas, organizadas ou não desencadeado pela inserção das mulheres no trabalho docente. Esse processo se dá a partir de diversos fatores: um discurso político que fomentava a incorporação de mulheres aos incipientes sistemas educacionais como guardiãs da cidadania; um discurso da administração científica do trabalho que identificava nas mulheres mão de obra barata e disponível; um discurso pedagógico que cientificamente destacava as habilidades femininas para lidar com crianças nas novas perspectivas educacionais.

Conforme Sá e Rosa (2004), a feminização do magistério pode ser explicitada com base em quatro contextos interdependentes, a saber: alterações na estrutura da ocupação e o mercado de trabalho; o aumento no processo de escolarização e dedicação à docência; mudanças nas representações do magistério como ocupação feminina e o protagonismo feminino e o mercado de trabalho. Vejamos o que cada um revelava.

Em relação às **alterações na estrutura da ocupação e o mercado de trabalho**, havia uma forte vinculação com o patriarcalismo que acabava por dar

melhores condições de trabalho para o homem favorecendo a continuidade da situação subalterna da mulher. Quanto ao **aumento do processo de escolarização e alterações na organização escolar** e novos modelos pedagógicos favoreciam a entrada e presença de mulheres no magistério e os homens, com novas oportunidades de trabalho surgindo, supõem-se que poderiam não estar dispostos a se dedicar à docência.

No que diz respeito às **mudanças nas representações do magistério como ocupação feminina**, estaria relacionado as novas representações sobre a mulher, a criança e a ação pedagógica que enalteceu as mulheres como portadoras de qualidades indispensáveis ao novo projeto político-social, ou seja, o papel de educar associado ao de cuidar. Quanto ao **protagonismo feminino e mercado de trabalho**, se por um lado configurou-se como importante para as mulheres pobres o sentido de ganhar o pão de cada dia e para as mulheres de boas condições financeiras o fato de trabalhar fora do lar demonstrava, de outro reforçava o estereótipo feminino desejado pela sociedade machista, o da mulher poder conciliar o trabalho em casa com o magistério.

A tese de doutoramento de Carvalho (1999), posteriormente elaborada como o livro ‘No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais’, nos traz elementos para pensar conceitos como o gênero e cuidado, que ao lado das construções sociais sobre a infância e a relação adulto-criança, marcam o imaginário que envolve as práticas docentes. Neste sentido, defende que o cuidado não se trata apenas de um “elemento introduzido de fora, a partir da domesticidade” ou decorrente “de algum tipo de despreparo profissional ou técnico” das professoras (p. 232). A autora acredita que a “cultura escolar” se encarrega de recriar a cultura do cuidado, que a socialização familiar imprime nas mulheres.

Desse modo, denuncia que o papel da cultura feminina e sua qualificação é desconsiderado quando há mais preocupação em defender um discurso, ao nosso ver, prescritivo apontando para um ‘dever ser’ em detrimento do ser docente. Com o intuito de desvincular tais naturalizações, Carvalho procura defender que as práticas do cuidado precisam ser incorporadas como: objeto de estudo nos cursos de formação, parte legítima da prática profissional e objeto de reflexão e conhecimento sistêmico.

Em ‘Como nos tornamos professoras?’, Fontana (2005) também incorpora as discussões de gênero em seu estudo e busca compreender os processos pelos

quais se constituem o ser professora na rede de relações sociais, por ela consideradas relações de poder, em que se tecem os acontecimentos reais que vivemos. A autora confere ao social a constituição da identidade, ao afirmar que “não vimos ao mundo providos de espelhos, mas de pares: a consciência de nossa própria individualidade organiza-se e desenvolve-se em nossas relações sociais” (p. 63).

Outro ponto que a autora procurou investigar foi identificar se os significados que a profissão imprime no imaginário social, permanecem ou são por nós modificados. A esse respeito afirma que

tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudança) (Fontana, 2005, p. 46).

Segundo a autora, situações diversas e formativas e as especificidades da organização do trabalho docente, também vão nos constituindo e imprimindo “nuances e tonalidades singulares”. Sendo assim, ao vislumbrar o processo de singularização do sujeito fomos, “dentro e fora do espaço escolar, produzimos as professoras que somos” (Idem, p. 126)

No caso das **reflexões acerca do magistério**, Arroyo (2010) vai sinalizar a existência de duas formas de o conceber: o magistério como vocação e como idealismo. O magistério como vocação estaria vinculado a uma visão religiosa de sacerdócio e abnegação que ainda estão presentes no imaginário social refletindo na profissão de docente. A imagem vocacionada do ser professor acaba por criar dificuldades na conquista do profissionalismo e até mesmo da valorização salarial. Por sua vez, o magistério como um ideal a ser perseguido, que estava assentado na crença de poder melhorar a realidade através do trabalho. Pensar o magistério como um idealismo, remete-nos ao fato de que, nos dias atuais, os sonhos e esperanças daqueles que buscam na educação uma forma de emancipação, é rebatida por uma ideologia determinista, condicionada pelo sistema neoliberal (Arroyo, 2010).

Diante desse cenário, pensar sobre o magistério nos remete a refletir que o trabalhador docente vive as consequências da relação capitalista, da globalização e das mudanças dela provenientes, mudanças estas que implicam sobretudo na sobrecarga de trabalho, o professor ao ter que assumir funções não específicas de

sua formação acadêmica e profissão, passa dentre outras situações, por um processo que envolve desvalorização social e salarial.

Sobre o processo de **proletarização dos professores**, Enguita (1991, p. 46), afirma que se trata de “um processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle de seu trabalho e a organização de sua atividade”. No caso brasileiro, a proletarização dos professores “decorreu do empobrecimento econômico dessa categoria, fenômeno relacionado à expansão da escola pública desde a ditadura militar”. Portanto, “a combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou as condições de vida e de trabalho dos professores” (Bittar; Júnior, 2010, p.1-2).

Assim sendo, observamos que o aumento das responsabilidades e exigências projetadas sobre os professores coincide com um processo histórico de rápida transformação do contexto social, a exemplo das políticas educacionais implantadas que têm conduzido a profissão de professor a este processo (Tardif, 2010).

A respeito da precarização do trabalho docente, é importante observar que esta precisa ser compreendida no quadro das transformações em curso no mundo do trabalho no contexto de hegemonia das políticas neoliberais. Sabemos, no entanto, que o contexto profissional adverso da docência afeta de modo diferente cada professor, ou seja, cada pessoa apresenta capacidades diferentes para lidar com as demandas que o trabalho lhe impõe e, no caso dos professores, não é diferente. Para alguns não é tão fácil encarar as situações que lhes causam desconforto; outros ignoram e demonstram indiferença e ainda há outros que desenvolvem estratégias pessoais para lidar com essas situações e enfrentá-las, mesmo que não percebam que estão sendo por elas afetados.

Compreendemos que a possibilidade de contribuir com a transformação do ser humano, via educação formal, imprime nos professores um forte senso de responsabilidade, algo que pode tanto provocar a sensação de realização, como profunda frustração, quando os objetivos almejados não são alcançados. Nessa direção, é muito comum entre os professores sentimentos de desencanto e desânimo frente aos desafios que a profissão impõe.

Importante observar que dentre esses desafios e situações vivenciadas também há um número expressivo de professores, que transferem para si a responsabilidade pelos problemas do ensino, quando a maior parte desses desafios requer soluções de amplitude política e social, que ultrapassam a esfera pessoal.

Certamente “as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais” (Lüdke; Boing, 2004, p. 1188). O posicionamento das autoras sugere que evitemos as recorrentes dúvidas que por vezes acabam invertendo as causas e as consequências desse processo, ou seja, os professores se responsabilizando e cobrando mais de si mesmos.

Todo este cenário de precarização e culpabilização vivenciado no ambiente de trabalho, acaba por contribuir com situações de mal-estar que afeta diretamente a saúde dos professores. A esse respeito Oliveira e Gonçalves (2008) afirmam:

A atual precarização é também evidenciada pela saúde do trabalhador. Como demonstram alguns estudos realizados em distintos países da América Latina e do Caribe, o exercício da docência tem se transformado em uma atividade insalubre. As enfermidades laborais como estresse, síndrome de Burnout, doenças psiconeurológicas, cardíacas, entre outras, têm se tornado bastante frequentes no cotidiano destes professores e apresentam correlação positiva com a precarização das condições de trabalho (p. 9).

Diante do contexto em que esta pesquisa se desenvolve, a título de exemplo, apresentamos dados de pesquisas acerca do trabalho na educação básica no estado de Pernambuco que reiteram o que abordamos sobre a precarização e a intensificação do trabalho docente.

A precarização do trabalho docente e suas interfaces com o contexto neoliberal são abordadas por Marin (2010). A autora enfatiza a polissemia do termo precarização e chama a atenção para a possibilidade de compreendê-lo a partir de suas caracterizações, principalmente quando se refere às mudanças do trabalho.

A autora destaca aspectos como flexibilização, intensificação, desemprego, desprofissionalização, degradação, sobrecarga, cobranças, fragilização, desvalorização, competitividade condições de trabalho e de pesquisa, perda de autonomia, novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários, ausência de apoio à qualificação e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico, ação docente pouco sólida em termos de conhecimento, envolvimento de professores em trabalhos burocráticos e as consequências de sua existência (desgaste, cansaço excessivo, sofrimento, desistência, resistência, adoecimento, isolamento, sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores, desorganização dos trabalhadores, perda de controle sobre o próprio trabalho, constrangimentos).

Lira e Marques (2019), ao analisarem a política de responsabilização educacional, implementada no contexto da rede estadual de ensino de Pernambuco, no período de 2007 a 2014, constataam uma ênfase em avaliação em larga escala, monitoramento sistemático ao estabelecimento de metas por escolas e oferta de bonificação variável conforme o cumprimento das metas estabelecidas pelo sistema. De acordo com os autores, essas políticas vigentes no estado “impõem aos professores novas exigências, as quais refletem na precarização e intensificação da atuação profissional” (p. 43).

Pesquisa desenvolvida por meio de uma parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE) e o Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), abrangendo 1593 profissionais da educação, sendo 981 docentes, mostrou que fatores como intensificação do trabalho, maior responsabilização e cobrança dos docentes, no que se refere aos índices de desempenho dos alunos, podem ser causadores de sofrimento profissional. Em relação às condições de trabalho a que são submetidos, os docentes se posicionam de forma crítica, buscando adaptar-se a elas. No entanto, “essa adaptação se dá na forma de adoecimento, se refletindo nos altos índices de absenteísmo e licenças médicas” (Oliveira; Vieira, 2014, p. 111).

Com base nesses resultados, podemos inferir que um dos mais importantes reflexos da precarização e intensificação do trabalho, orientado pelo ideário neoliberal, tem sido o número expressivo de professores que se tem afastado da sala de aula por problemas de saúde e que, em alguns casos, são submetidos a processos de readaptação de função.

A seguir, trataremos sobre mal-estar e adoecimento docente associados à precarização do trabalho sofrido por esses profissionais e que refletem diretamente em sua saúde e bem-estar.

2.2 Mal-estar e o adoecimento docente: aproximações e distanciamentos

Permanecendo atentas ao contexto de precarização em que o trabalho docente está imerso, compreendemos que as consequências deste processo recaem imediatamente sobre a saúde do professor. Portanto, ao buscar identificar quem são os professores da educação básica de Pernambuco em readaptação

funcional decorrente de adoecimento e que representações sociais possuem da profissão, nos remete ao esforço de também compreender as relações sociais, econômicas, e políticas que envolvem o processo saúde-doença.

Para isso, buscamos refletir sobre o mal-estar e o adoecimento sem perder o foco na saúde e bem-estar do trabalhador docente. Tratar sobre o mal-estar é algo complexo e implica considerar seu sentido na abordagem psicanalítica (Freud, 1996; Birman, 2009); no âmbito sociológico (Bauman, 1998; Giddens, 1991) e no campo educacional articulado a profissão docente (Esteve, 1999; Codo, 1999).

De acordo com o dicionário on-line Michaelis (2003)¹⁷, o mal-estar é uma “pequena alteração na saúde; indisposição física ou moral; situação incômoda que causa constrangimento”. As definições vão na direção de que há uma sensação de que algo não vai bem mesmo que não se saiba, exatamente, como explicar.

Na perspectiva freudiana particularmente na obra “O Mal-estar na Civilização” de 1930, o psicanalista Sigmund Freud (1996) defende que a civilização castra os impulsos dos homens diminuindo a sua liberdade individual para obter em troca a segurança proporcionada pela vida coletiva. Nesse sentido, o autor argumenta que o mal-estar se refere à angústia inerente ao ser humano decorrente da incapacidade humana de completude. Podemos depreender que o mal-estar, além de existir no mundo social/real também comparece no plano subjetivo de cada indivíduo. Nessa perspectiva, Freud ressignifica o mal-estar não apenas como referência às perturbações fisiológicas e corporais, mas designa um estado subjetivo de sofrimento, um sentimento de falta que marca a construção da condição social do sujeito.

Joel Birman (2009) trata sobre o mal-estar em seu livro “Mal-estar na atualidade”. Segundo este autor, o mal-estar se inscreve no campo da subjetividade e em contrapondo a um suposto bem-estar, é a matéria prima comum a produção do sofrimento nas individualidades.

Sabemos que o dilema indivíduo versus civilização foi discutido por Freud em uma época na qual a repressão era extrema e em que as possibilidades de satisfação eram limitadas. Na contemporaneidade, ao contrário, nos deparamos com uma sociedade que saiu da extrema repressão para um estado de inúmeras possibilidades de satisfação, mesmo que elas sejam transitórias e impostas pelas

¹⁷ Dicionário Michaelis On-line. Editora Melhoramentos, 2003. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/palavra/m8wLv/mal-estar/>>

ideias neoliberais. Expressões como “você pode tudo”, “seja o melhor”, “você pode!” exemplificam essas possibilidades. Frente a esse contexto do possível, a cobrança para ser o melhor em tudo e ter tudo, o indivíduo passa a sentir-se impotente e frustrado. O sentimento de que tudo é temporário, fluido, remete a uma sensação de insegurança e incompletude que vai gerar ainda mais mal-estar.

No campo da sociologia, o autor Zygmunt Bauman (1998) em sua obra “O mal-estar da pós-modernidade” com base nas ideias de liquefação e desengajamento, vai se referir a efemeridade das relações humanas. Ele ressalta que as forças de mercado e a vasta liberdade dada ao capital, por exemplo, geram inúmeras desordens responsáveis pela constante sensação de incerteza e de desconfiança. Essas sensações sinalizam alguns dos muitos mal-estares pós-modernos. O autor denuncia uma desmontagem acelerada da sociedade e da vida humana na atualidade, no contorno sempre insatisfatório do próprio corpo, na fragilidade e frugalidade das relações amorosas em uma vida em permanente insegurança, caracterizando uma “modernidade líquida”.

As consequências da modernidade nas interações humanas são também abordadas pelo sociólogo Anthony Giddens (1991, 2002). De maneira mais otimista, este autor vai trabalhar com o conceito de política emancipatória, no que se refere à busca por liberdade buscando romper com fatores que limitam o indivíduo. Significa buscar potencializar a reflexividade do ser, ter uma conduta de vida de luta contra a exploração e opressão emitidas por pessoas, grupos ou instituições e, nesse movimento, de destituir poderes ilegítimos, expandir a política-vida. Para o autor, “a política-vida é a política do estilo de vida”, na qual os sujeitos “desenvolve uma ética relativa à pergunta ‘como devemos viver?’” (Giddens, 2002, p. 197-198).

No âmbito desta pesquisa, abordamos o mal-estar articulado ao exercício profissional de professores e suas consequências, particularmente o mal-estar docente (Esteve, 1999; Codo, 1999). Assim, desenvolvemos, nesta seção, tomando como base os estudos de autores como Jesus (1998), Esteve (1999), Codo (1999), Mosquera e Stobäus (1996), algumas reflexões sobre o mal-estar docente.

Inicialmente falaremos sobre o surgimento do debate em torno da saúde do trabalhador, o conceito, indicadores e consequências do mal-estar e sobre o processo de adoecimento que vem acometendo diretamente os professores.

Sabemos que a saúde dos professores tem sido objeto de estudos e pesquisas, uma vez que, no exercício de sua função, essa tem sido uma das

categorias profissionais mais propensas a desenvolver níveis elevados de estresse, que têm implicado o mal-estar docente.

Na Espanha, Esteve (1999, p. 12). desenvolveu um estudo na área da educação que trouxe à tona questões relativas às dificuldades e aos constrangimentos que sofrem os professores, inclusive criando a expressão “mal-estar docente” para explicar o sentimento de que “algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê”. Ele afirma também que seriam os “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas em que se exerce a docência” (Idem, p. 143). Trata-se, portanto, de uma realidade que envolve: “satisfação profissional, o estresse, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandono da profissão docente, podendo, em situação de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até de depressão” (Jesus, 1998, p. 21).

A obra de Esteve (1991, 1999) desponta como aporte que contribui para esclarecer tal domínio. Ele integrou as diversas noções que têm sido referidas na literatura, desde a insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, até ao esgotamento, ansiedade, estresse e, com maior gravidade, neurose e depressão. Para o referido autor, o conceito de mal-estar pretende “descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência (p. 25)”.

Esteve (1991) buscou classificar os fatores que configuram a presença do mal-estar no professor, distinguindo-os em fatores primários e secundários. Os fatores primários (os que incidem diretamente sobre a ação do professor) são tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Os fatores secundários (referentes às condições ambientais em que se exerce a docência) são aqueles que minimizam a motivação do professor para o trabalho.

Conforme Paschoalino (2009), o mal-estar da contemporaneidade

[...] continua sendo a falta de liberdade, mas não apenas no âmbito do indivíduo [...] a sociedade está vivendo o mal-estar em escalas diferenciadas, que subjuga sua existência pelas condições de trabalho, no trabalho e também na falta de trabalho. O mal-estar na vida do trabalhador solapa sua energia e traz sofrimento e doenças (p. 26).

Esteve (1999) identificou cinco grandes mudanças sociais que afetam os professores e produzem pressão neles, criando condições para o aumento dos estudos sobre estresse na categoria. Essas mudanças são a transformação do

papel do professor e dos agentes tradicionais de integração social, as crescentes contradições no papel do professor, as mudanças nas atitudes da sociedade em torno do professor, a incerteza acerca dos objetivos do sistema educacional e da longevidade ou utilidade do conhecimento, além da deterioração da imagem do professor.

A questão do mal-estar docente é indireta e rapidamente mencionada no estudo de Lüdke; Boing (2007). As autoras sinalizam que a compreensão do mal-estar docente demanda atenção para o funcionamento das organizações e para os discursos e representações sobre o trabalho que emergem do individualismo contemporâneo.

De acordo com Aranda (2007), o conceito de mal-estar docente é um dos traços da profissão professor na contemporaneidade, e evidencia-se através da manifestação das dificuldades ou impossibilidades para lidar com as problemáticas presentes nas escolas.

Apesar de revestir-se de características individuais, **o mal-estar é um fenômeno histórico e cultural que perpassa as relações as quais se estabelecem na escola e não se reduz ao adoecer ou a um ciclo degenerativo do indivíduo.**

Nóvoa (1999) confirma a crise da profissão e afirma serem visíveis as consequências do mal-estar que atinge os professores, expressas na desmotivação pessoal, nos altos índices de absenteísmo no trabalho e de abandono da profissão.

Pesquisas desenvolvidas no Brasil revelam que o mal-estar tem sido analisado a partir de vários contextos. Gonçalves (2007) investigou a prevalência dos sintomas de mal-estar e bem-estar docente em professores de uma escola de educação básica do município de Alegrete (RS) e procurou compreender a relação entre esses sintomas e as questões de gênero. Para a autora, os fatores que podem determinar a diferença significativa dos níveis de mal-estar docente entre homens e mulheres perpassam a influência da cultura na construção da identidade de gênero e da identidade profissional.

Na região estudada, na qual operam condicionantes sociais e culturais das relações de gênero, caracterizados pelo tradicionalismo, patriarcalismo e machismo, o autor observou que, por exemplo, a questão da divisão de tarefas entre homens e mulheres acaba por determinar formas de atuação diversas, geradoras e/ou potencializadoras de um maior desconforto na atuação docente, gerando, para as

professoras, aumento nos níveis de estresse e exaustão profissional, uma vez que recai sobre elas a manutenção das condições materiais no lar, pelo cuidado e zelo com os familiares (estendido aos alunos). Conclui, portanto, que discutir sobre a importância do processo de destradicionalização¹⁸ dos valores de gênero, o qual ainda é incipiente na região estudada, pode atuar no sentido de diminuir os níveis de mal-estar docente entre as professoras.

Pereira (2011) investigou junto a 35 professores de escolas da Rede Municipal de Salvador (BA) como esses profissionais percebem o mal-estar docente. Os resultados evidenciam que, apesar das adversidades, ainda há professores que gostam do seu trabalho, todavia um percentual desses profissionais tende a se apresentar como exaustos, frustrados e impotentes perante um contexto educacional que contém indicadores de mal-estar, tais como: o salário defasado, o elevado número de carga horária semanal, excessivo número de alunos por sala, a infraestrutura escolar inadequada, etc.

A discussão acadêmica sobre o adoecimento docente também tem sido objeto de preocupação e estudos no meio acadêmico, portanto centrar a preocupação nesse fenômeno implica questionar as perspectivas decorrentes também do processo de organização do trabalho escolar.

Analisar a docência como profissão, permitiu a Tardif e Lessard (2008, p. 28) constatarem que “o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho”. Refletir sobre essa questão no âmbito educacional, nos remete a considerar que o trabalho docente ocorre por meio de um processo de interações humanas no qual, professores e alunos, além de se transformarem mutuamente, estão sujeitos continuamente a uma série de exigências e responsabilidades consecutivas, de constantes mudanças advindas do contexto social mais amplo e das políticas educacionais.

Não estamos, dessa forma, nos posicionando contra as mudanças; pelo contrário, somos favoráveis às reformas educacionais que, de fato, possam contribuir com uma educação mais justa e humana. No entanto, esperamos que tais iniciativas não acabem por se configurar em potencializadores da intensificação e

¹⁸ Destradicionalização significa “o rompimento com a reivindicação da tradição de expressar a verdade ou um tipo exclusivo de verdade, ao invés de seu desaparecimento”. Concebe que tal processo aumentam as chances de relações mais solidárias, dialógicas e fazem avançar processos democráticos de longo alcance (GIDDENS, 2000, p. 52; GONÇALVES, 2007).

precarização do trabalho docente, ou seja, que resultem no aumento de situações de mal-estar e adoecimento. De acordo com Mosquera e Stobäus (1996), as constantes e rápidas mudanças do contexto social recaem sobre o professor em diversas situações e concorrem para o desenvolvimento de situações de mal-estar docente.

Após estas reflexões, podemos afirmar que o conceito de mal-estar docente figura como um dos aspectos culturais, vinculado ao contexto e condições de trabalho, que se apresentam como entrave à profissionalização.

Nesse sentido, há um distanciamento do mal-estar em relação ao conceito de adoecimento, pois **o adoecimento refere-se à experiência pessoal e subjetiva de quem está doente, ou seja, um processo que se apresenta de modo diferente para cada indivíduo.**

Consideramos importante ressaltar que a partir do final da década de 1960 (na França, em maio de 1968), quando o movimento operário acentua críticas às condições de trabalho, a saúde passa a ser o centro das reivindicações e outras áreas do conhecimento (sociólogos, fonoaudiólogos, antropólogos etc.) passam a demonstrar interesse sobre a temática, dando um enfoque multidisciplinar a esses estudos.

Nessa direção, buscamos tecer algumas considerações sobre temáticas afins ao fenômeno do mal-estar como o desgaste mental (Seligmann-Silva, 1994, 2011, 2015), o estresse (Lipp, 2001), as contribuições da Psicodinâmica/ Psicopatologia do trabalho (Dejours, 1998) e a Síndrome de Burnout (Pereira, 2011; Sandrin, 2019).

Estudos e pesquisas acerca dos desgastes mentais vivenciados na profissão docente começaram a despontar nos anos 1980. O desgaste é entendido como a perda da capacidade potencial e/ou efetiva corporal e psíquica, decorrente do processo de adaptação dos trabalhadores frente às demandas e interações decorrentes de suas funções.

Em relação ao desgaste mental, Seligmann-Silva (1994) emprega a noção de “perda” ou “expropriação” subjetivas vividas pelos trabalhadores, ao se referir aos processos laborais em que a sujeição é intensa e constitui um processo alienante, que pode culminar na perda do sentido do trabalho.

A existência de fatores de estresse não deve necessariamente ser interpretada de forma negativa, tendo em vista que é imprescindível distinguir “*distress*” (como má adaptação do organismo a esses fatores) e “*eustress*” (como otimização do

funcionamento adaptativo perante acontecimentos problemáticos) e ainda é preciso considerar que as potenciais situações de estresse só constituem problema se o sujeito não conseguir lidar adequadamente com elas, isto é, não utilizar estratégias de *coping*¹⁹ eficazes para geri-las. Assim, embora a SEP seja uma resposta ao estresse laboral crônico, essa resposta não deve ser confundida com estresse. Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999), é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo, mas não, necessariamente, na sua relação com o trabalho.

As contribuições de Dejours se iniciaram a partir de 1980, cujo foco é o sofrimento do trabalhador em confronto com a organização do trabalho. A partir da década de 1990, o autor desenvolve o conceito de psicodinâmica do trabalho, direcionando seus estudos para as vivências de sofrimento e prazer, como inerentes ao trabalho, e as estratégias de defesa desenvolvidas pelos trabalhadores, na mediação do trabalho prescrito para o real, a fim de manter a saúde e a produtividade. Em seguida, há a consolidação da psicodinâmica como abordagem científica, teórica e prática, fundamentada na ‘Clínica do Trabalho’ que, segundo o autor, busca trazer explicações para as consequências do trabalho nos processos de subjetivação, saúde do trabalhador e patologias sociopsíquicas, tema tratado principalmente na obra ‘A banalização da injustiça social’.

Para Dejours (2006, p. 98), o trabalho se revela essencialmente ambivalente. Podendo causar “infelicidade, alienação e doença mental, como também ser mediador da autorrealização, da sublimação e da saúde”. Nessa perspectiva, “o trabalho é visto como um estruturante psíquico e como uma atividade preponderantemente humana”. O autor completa: “quando o trabalho não proporciona a garantia de sobrevivência e de autorrealização, se transforma em fonte de fadiga, insatisfação e sofrimento, podendo levar ao adoecimento”. Dessa forma, considera a organização do trabalho como elemento gerador do adoecimento quando o trabalhador se vê obrigado a executar uma tarefa sem envolvimento afetivo, aumentando seu esforço. Frente a esse processo, o sofrimento é inevitável, o trabalho se torna patogênico, pois todas as possibilidades de transformação da realidade já foram esgotadas, restando apenas frustração e impotência.

¹⁹ O conceito de *coping* tem sido descrito como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas ou estressantes.

Para Santini e Molina Neto (2005), o exercício da função docente, muitas vezes, é marcado por sentimentos negativos que se traduzem em depressão e fadiga crônica, compondo um estado de desânimo, inicialmente denominado Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP). Os autores sinalizam que a síndrome se caracteriza como um sentimento crônico de desânimo, de apatia e de despersonalização que atinge o trabalhador. Outro fator relevante é que a SEP afeta, principalmente, trabalhadores encarregados do cuidar, ou seja, aqueles que estão em contato permanente com outras pessoas, como médicos, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros e professores. Esse fenômeno nos países de idioma anglo-saxão é definido e estudado como 'Burnout' e, naqueles de idiomas latinos, recebe o nome de 'Mal-Estar Docente'.

No que se refere à Síndrome de Burnout, a respeito dessa definição, Carlotto (2002, p. 23), amparada pelos autores clássicos da área, define-a como “um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional”.

Inicialmente o tema *burnout* foi investigado com a finalidade de compreender as reações biofisiológicas e os sentimentos experienciados pelo sujeito como fatores que envolvem a profissão docente. É necessário ter clareza sobre o agente estressor (pode ser de caráter físico, cognitivo ou emocional) e o estresse que é “um estado gerado pela percepção de estímulos que provocam excitação emocional e, ao perturbarem a homeostasia²⁰, levam o organismo a disparar um processo de adaptação, caracterizado pelo aumento da secreção de adrenalina com várias consequências sistêmicas” (Houaiss, 2008, p. 1264). Distinguem-se três fases no processo de estresse: reação de alarme (quando o organismo se depara com o agente estressor), etapa de resistência (o organismo tende a uma adaptação ao agente estressor) e etapa de esgotamento (quando o mecanismo de adaptação se rompe e reaparecem os sintomas da etapa de alarme e deteriorização do organismo).

Codo e Vasques-Menezes (1999) desenvolveram um estudo sobre a docência e a perda de sentido na relação de trabalho, e denominaram-na de “Síndrome da Desistência”. Segundo os autores, a síndrome decorria do esgotamento profissional e do estresse provocados pelo não reconhecimento, assim como pelas condições

²⁰ Homeostasia significa o estado de equilíbrio das diversas funções e composições químicas do corpo que promovem o bem-estar.

precárias de trabalho e desvalorização salarial. No que concerne à Síndrome de Burnout, os autores a conceituam como uma

[...] desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco (1999, p. 254)

Para Sandrin (2019, p. 41), “o Burnout é um tipo de esgotamento que pode envolver toda a pessoa em modos e graus diversos: físico, emocional, intelectual, social e espiritual: aquilo que se faz (e a própria vida) perde aos poucos o significado e a direção”. Conforme o autor, o profissional que se vê envolvido com esse fenômeno apresenta perda progressiva de idealismo e de energia, que pode ser provocada por uma causa ou um tipo de relação que não oferece a satisfação que esperava.

O Burnout se instala em decorrência do sofrimento psíquico gerado pela dedicação a uma atividade para a qual não existe uma remuneração adequada, mas sim, a desvalorização profissional, a baixa autoestima e a não percepção pelo trabalhador dos resultados do trabalho que desenvolve. A desumanização é um elemento constitutivo da síndrome de *Burnout*, um aspecto que a diferencia de outros transtornos e que não está presente, por exemplo, no estresse ou na depressão.

A Síndrome de Burnout também vem sendo investigada a partir da ótica docente, tendo em vista que se assemelha na sintomatologia e também nos fatores ocasionadores ao mal-estar docente. Atualmente, a definição mais aceita do Burnout é a fundamentada na perspectiva social-psicológica, sendo esta constituída de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho.

A exaustão emocional é caracterizada por uma falta ou carência de energia, de entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; a despersonalização caracteriza-se por tratar os clientes, colegas e a organização como objetos; e a diminuição da realização pessoal, no trabalho, refere-se à tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa.

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que o Burnout é o sofrimento do profissional frente ao dilema entre o que pode realmente fazer e o que efetivamente

consegue fazer. A partir desse dilema, por exemplo, o professor, ao se perceber imerso em sentimentos de angústia, dor e fracasso profissional, adoecce e pode até vir a desistir da profissão.

A esse respeito, trazemos, como exemplo, o estudo de Mendes (2015) que buscou detectar e avaliar aspectos da *Síndrome de Burnout* em professores que atuam nos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano) da Rede Municipal de Educação do Recife – Pernambuco e sua relação com a precarização do trabalho docente.

A autora analisa a relação entre o adoecimento docente e as variáveis demográficas e profissionais dos professores, bem como a relação entre o adoecimento docente e a metodologia de avaliação da qualidade da educação encampada pelo governo central, especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil – IDEB.

Os resultados de Mendes revelaram a existência de elevados percentuais de Síndrome de Burnout entre os professores dessa rede de ensino, além de indicativos de processos de instalação dessa síndrome e do estresse entre esses docentes. Constatou, também, que a metodologia de avaliação utilizada - IDEB - colabora para o sentimento de fracasso profissional e, por conseguinte, para a ampliação do adoecimento dos docentes, situação que vem contribuindo para que esse trabalho seja desumano e traga sofrimento para quem o executa.

De fato, os estudos em questão mostram o desgaste sofrido pelos professores, tanto físico como emocional, decorrente da função assumida. E, novamente, o processo de precarização e desvalorização da profissão se faz presente nos resultados da pesquisa.

Partindo dessas reflexões, apresentamos, no próximo tópico, um breve panorama da produção científica sobre mal-estar e adoecimento docente no Brasil.

2.2.1 O mal-estar e o adoecimento docente: o que as pesquisas revelam?

Com o intuito de compreender como o mal-estar e o adoecimento docente vêm sendo estudados na produção científica nacional, desenvolvemos um

levantamento²¹ nas seguintes fontes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, bancos de teses e dissertações (CAPES) e Repositório Institucional de Teses e Dissertações da UFPE – ATENNA.

A pesquisa bibliográfica foi realizada utilizando como descritores de busca da produção os termos: “adoecimento”; “mal-estar”; “*burnout*”; “docente” e “professor”. Os referidos termos (“adoecimento”; “mal-estar”; “*burnout*”), para serem incluídos no estudo deveriam figurar nos títulos de produções científicas nacionais e exclusivamente da área da educação associados às palavras docente ou professor.

Foram excluídos os trabalhos, cujos descritores já mencionados não constavam no título, eram estudos internacionais, enfocavam docentes do ensino superior ou eram estudos de revisão bibliográfica.

Inicialmente planejamos selecionar trabalhos publicados entre 2000 e 2020, porém foi somente a partir do ano de 2004 que localizamos estudos que atendiam aos critérios estabelecidos. Assim, o recorte temporal definido para análise da produção foi do ano de 2004 até o ano de 2020. Nesse intervalo de tempo, destacamos a ausência de trabalhos produzidos nos anos de: 2006, 2008, 2010 e 2012. No período estabelecido, o ano de 2017 destacou-se com maior número de trabalhos sobre a temática pesquisada (com quatro estudos).

As publicações começam a aparecer, ainda que de forma tímida, a partir do ano de 2002. Mais de 50% dos estudos localizados foram publicados nos últimos quatro anos, o que demonstra um maior crescimento e visibilidade do tema no âmbito científico. Após realizarmos uma triagem nos registros encontrados, aplicando os critérios de exclusão, de acordo com as diretrizes e protocolos do PRISMA²², chegamos a 25 produções elegíveis, sendo 22 dissertações de mestrado e três teses de doutorado. A partir das leituras realizadas e utilizando a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizamos o material bibliográfico em três eixos temáticos: a) Mal-estar docente; b) Políticas públicas, trabalho e saúde docente e c) O adoecimento na visão docente.

²¹ Dados preliminares desse levantamento deu origem ao trabalho intitulado ‘Indicativos da produção científica nacional sobre adoecimento docente’ apresentado no XV EDUCERE Congresso Nacional de Educação em 2019, Curitiba-PR, sendo ampliado e atualizado em 2020.

²² Os protocolos do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses - PRISMA podem ser acessados pelo <http://www.prisma-statement.org>. ++

A seguir, apresentamos os estudos referentes ao **primeiro eixo** (quadro 1), composto de sete trabalhos acerca do mal-estar docente, sendo cinco dissertações (Gonçalves, 2007; Pereira, 2011; Quiroga, 2013; Rocha, 2017 e Assis, 2020) e duas teses (Brand, 2013 e Mendes, 2015). Segundo o material analisado, o mal-estar é um fenômeno que intensifica o processo de adoecimento e potencializa o afastamento ou a readaptação de professores.

Quadro 1 - Dissertações e teses que abordam o Mal-estar docente (2007-2020)

Nº	AUTOR / INSTITUIÇÃO/ BASE	TÍTULO	ANO	TIPO
01	GONÇALVES, C. M. PUC RS BDTD	Escola pública: bem-estar, mal-estar docente e gênero	2007	Dissertação
02	PEREIRA, F. F. S. UFBA BDTD	Indicadores de mal-estar docentes em escolas públicas municipais de Salvador	2011	Dissertação
03	BRAND, R. M. W. UFPELOTAS CAPES	Do mal-estar à readaptação: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente?	2013	Tese
04	QUIROGA, F. L. UFSP / CAPES	O mal-estar na contemporaneidade e suas expressões na docência	2013	Dissertação
05	MENDES, M. L. UFPE ATTENA	A tradução do fracasso: Burnout em professores do Recife	2015	Tese
06	ROCHA, E. S. UECE BDTD	Subjetividade de professoras da educação infantil: uma abordagem histórico-cultural da saúde mental docente	2017	Dissertação
07	ASSIS, C. C. A. UFGO BDTD	Trabalho e mal-estar docente na educação infantil da rede pública municipal de Mineiros-GO: mediações de enfrentamento dos professores	2020	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O estudo desenvolvido por Gonçalves (2007) buscou identificar as relações entre as situações de bem-estar ou mal-estar docente e as questões de gênero em uma escola de educação básica do município de Alegrete (RS). A pesquisa envolveu 94 professores efetivos e contratados, em atividade nos ensinos fundamental e médio. Os resultados revelaram a prevalência de mal-estar docente, identificado por meio das variáveis estresse e exaustão profissional, em 25% do total da amostra.

A autora destacou a influência da cultura na construção da identidade de gênero e da identidade profissional. Para ela, tais fatores podem determinar a diferença significativa dos níveis de mal-estar docente entre homens e mulheres, uma vez que condicionantes sociais e culturais das relações de gênero, caracterizados pelo tradicionalismo, patriarcalismo e machismo, atuam como determinantes como geradoras e/ou potencializadoras de um maior desconforto na atuação docente.

Os resultados mostram que são variados fatores que contribuem para o estabelecimento do mal-estar, que afeta homens e mulheres de modo diferente. No estudo apenas as professoras apresentaram níveis elevados de mal-estar docente e relataram pouco ou nenhum tempo destinado às atividades físicas e ao lazer, aliado a baixas estratégias de *coping*²³. No grupo que apresenta níveis elevados de bem-estar docente, a maioria é masculina e foi observada a capacidade de estabelecer e respeitar prioridades e níveis adequados de estratégias de *coping*, expressas particularmente na delimitação dos tempos para trabalho e lazer.

A pesquisa de Pereira (2011) identificou indicadores de mal-estar docente entre 35 professores de escolas públicas municipais, na cidade de Salvador (BA). Os resultados evidenciaram que, apesar das adversidades, ainda há professores que gostam do seu trabalho. No conjunto dos pesquisados, 20 professores se afirmam como profissionais exaustos, frustrados e impotentes perante um contexto educacional de mal-estar.

Como principais indicadores de mal-estar docente, a pesquisa destaca: infraestrutura física escolar inadequada, carência de materiais pedagógicos, ausência de apoio da família e da Secretaria de Educação, violência presente na escola, ritmo intenso de trabalho, ausência de reconhecimento e valorização da profissão, salário defasado, inclusão escolar, o número excessivo de alunos por sala de aula e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os participantes da pesquisa ressaltaram também que a quantidade e a intensificação de funções designadas a eles, aliadas ao fato de não atender a todas as exigências, acarreta incômodo, o próprio mal-estar.

Investigar a presença do fenômeno do mal-estar entre 20 professoras da Educação Infantil em escolas públicas de Fortaleza (CE) e de que forma poderia vir a influenciar a construção da subjetividade de cada uma foi o objetivo do estudo desenvolvido por Rocha (2017). Utilizando-se de uma escala de avaliação para detectar o estado de saúde mental das professoras, a pesquisa revelou índices acima dos valores normais, levando a autora a concluir que as professoras investigadas apresentavam um estado crônico de adoecimento físico e psicológico.

Os resultados revelaram que havia professoras que vivenciavam, em seu trabalho diário, situações de insatisfação, incômodo, queixas e muitas adversidades,

²³ O *coping* está relacionado com o modo como as pessoas lidam com as situações adversas indutoras de stress. (RAMOS *et al.*, 2015).

fatores que estariam repercutindo de forma negativa na construção de sua subjetividade e afetando o bem-estar das docentes.

Assis (2020) desenvolveu uma pesquisa para compreender as mediações de enfrentamento que 11 professoras da Educação Infantil (EI) da cidade de Mineiros (GO) utilizavam para lidar com o mal-estar docente e evitar o adoecimento. Segundo a autora, as mediações seriam as relações entre a subjetividade das professoras e o real sentido do trabalho.

Os resultados da pesquisa apontaram que, apesar dos sentimentos de angústia, falta de valorização da profissão, sobrecarga de trabalho, cobranças por resultados, como fatores que concorrem para o mal-estar, as professoras fazem uso de mediações de ordem individual, denominadas pela autora de 'questões metafísicas', como resgate da religiosidade, autoestima, pensamento positivo e, ainda, buscam separar a vida profissional da vida pessoal. As professoras da pesquisa sugeriram, como medidas profiláticas para evitar o adoecimento docente, atendimento psicológico com grupos terapêuticos, reuniões e encontros para tratar de temas relacionados à saúde mental e uma política de valorização salarial que viabilizasse redução de carga horária e menos pressão e cobranças por resultados por parte do sistema.

A tese desenvolvida por Brand (2013) teve como objetivo identificar os professores em situação de readaptação nas escolas de Toledo (PR), bem como razões que conduzem o professorado ao adoecimento e à readaptação. Os dados evidenciaram que os participantes representam a profissão como vocação e saudosismo, no que se refere à ausência de autoridade em sala de aula, falta reconhecimento e respeito por parte dos alunos, há uma sensação de sofrimento devido a essas perdas. Apresentam dificuldade de definir a própria profissão e reconhecer a docência como trabalho. Reconhecem a profissão como predominantemente feminina, associada à maternidade.

Em relação à escola, como um lugar de produzir conhecimento, estaria sendo desviada de seus objetivos para outras funções como cuidados, atenção, carinho, aconselhamento, suprimindo necessidades que as famílias na atualidade não conseguem atender. Essas novas configurações presentes na escola revelaram o mal-estar como um fenômeno da atualidade que vem afetando homens e mulheres, nas mais diversas profissões, entre elas a docência e cuja manifestação ocorre como desgaste físico e psíquico dos sujeitos em seu trabalho relacional intenso e

constante, provocando adoecimento e, em vários casos, levando professores à readaptação.

Mendes (2015), em sua tese, identifica a presença de aspectos da Síndrome de Burnout entre 24 professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação da Cidade do Recife (PE) e analisa a relação entre a qualidade da educação e o adoecimento docente. Os resultados evidenciaram uma intensa carga de trabalho e a presença da síndrome de Burnout em 41,7% do total dos professores participantes da pesquisa.

Foi evidenciado também, que a metodologia de avaliação institucional utilizada no município, marcada pelo controle, fiscalização do trabalho docente e cobrança de resultados, por parte da Secretaria de Educação, colabora para o sentimento de fracasso profissional e para o adoecimento dos docentes. A autora ressalta que tal controle, fundado em princípios neoliberais, tem produzido altos índices de adoecimento por *burnout* e que os sentimentos determinados por essa síndrome afetam o desempenho escolar dos alunos e a qualidade da educação ofertada.

O estudo de Quiroga (2013) teve por objetivo investigar as expressões e representações do mal-estar de 05 professores da Rede Municipal da Estância Turística de Itu (SP). Os resultados revelaram que as formas encontradas pelos professores para aliviar o seu sofrimento provêm de suas representações sociais. Os resultados das análises de Quiroga (2013) revelam que o mal-estar se manifesta a partir do estabelecimento de diversos contextos ancorados na educação de antigamente sobre a educação da atualidade.

Conforme afirma a autora “não é o salário baixo, as condições estruturais, a decadência da sociedade, a indisciplina dos alunos, os problemas do ensino que provocam o mal-estar, mas as representações sociais conflitivas que emergem da inerente não familiaridade do docente e seu ideário com o que de fato enfrenta” (p. 71).

Do conjunto dos estudos reunidos neste primeiro grupo, ressaltamos as teses desenvolvidas por Brand (2013) e Mendes (2015), que destacaram as exigências e cobrança por resultados, provenientes das avaliações externas por parte dos sistemas de educação, cujos movimentos de cobrança por desempenho, concretização de metas, controle e fiscalização exacerbados sobre o fazer docente,

geram sentimento de fracasso profissional e adoecimento, contribuindo, em alguns casos, para o desenvolvimento da síndrome de *burnout*²⁴.

Os dois estudos revelaram que muitos professores, ao enfrentarem situações que causam mal-estar e adoecimento, acabam por se afastar, constantemente, do trabalho, implicando, por vezes, readaptação da função docente.

É possível afirmar que os principais desencadeadores de mal-estar nos docentes, identificados neste primeiro conjunto de estudos, são a infraestrutura física escolar inadequada, carência de materiais pedagógicos, ausência de apoio da família e da Secretaria de Educação ao trabalho dos professores, violência escolar, ritmo intenso de trabalho, falta de reconhecimento e desvalorização da profissão, salário defasado, exigências por bom desempenho em avaliações externas; controle, cobrança e fiscalização do trabalho docente, elevada carga horária semanal, processos inadequados de inclusão escolar, número excessivo de alunos por sala de aula e défices de aprendizagem por parte dos alunos.

Como citamos anteriormente, Esteve (1999) aponta que pressões de diversas ordens, no âmbito da educação e do ensino, geram tensões, que têm sido ativadas pela aceleração das mudanças sociais.

Para lidar com essas situações, os professores lançam mão de vários mecanismos de defesa (inibição, rotina, absentismo laboral, etc.), acabando por comprometer a qualidade da educação, mas, ao mesmo tempo, servem para aliviar essas tensões a que estão expostos.

Os trabalhos reunidos no **segundo eixo** (quadro 2) é composto por cinco dissertações (Mendes, 2007; Moreno, 2016; Reis, 2017; Souza Reis, 2017 e Zafalão, 2019) que tratam sobre **políticas públicas, trabalho e saúde docente**. São estudos que analisam as políticas educacionais quanto às suas proposições e discontinuidades.

Além disso, as pesquisas explicitam o quanto tais políticas trazem implicações para a profissão docente e como geram cobranças relacionadas a eficiência, regulação e controle dos resultados do trabalho, acabando por comprometerem o trabalho e a saúde dos professores.

²⁴ Em janeiro de 2022 a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu a Síndrome de Burnout como fenômeno ocupacional na nova Classificação Internacional de Doenças (CID) 11. No contexto brasileiro, esta síndrome foi investigada por Codo (1999), Carlotto (2002), Ferreira; Azzi (2011), Carlotto; Pizzinato (2013), entre outros.

O estudo de Moreno (2016) analisa a relação existente entre o exercício de ensinar e a saúde, junto a 20 professores efetivos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas da rede pública de educação do município de Rio Branco (AC). A autora estabelece uma relação entre as reformas educacionais da década de 1990 e primeira década deste século, através das seguintes categorias de análise: flexibilização, precarização e intensificação do trabalho.

Quadro 2 - Dissertações sobre políticas públicas, trabalho e saúde docente (2007-2019)

Nº	AUTOR / INSTITUIÇÃO/ BASE	TÍTULO	ANO	TIPO
01	MENDES, M. L. UFPE ATTENA	A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério: o caso do município do Recife	2007	Dissertação
02	MORENO, C. de M. C. UFAC CAPES	O trabalho docente e a saúde do professor: configurações e determinantes do trabalho de ensinar	2016	Dissertação
03	REIS, J. C. de S. UF TRIÂNGULO MINEIRO CAPES	Impactos das políticas públicas educacionais mineiras, no período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor Uberaba	2017	Dissertação
04	REIS, G. G. dos UFSCAR BDTD	Sufrimento e prazer no trabalho: um estudo sobre os processos de saúde-doença de professores da educação municipal	2017	Dissertação
05	ZAFALÃO, J. L. D. UECAMPINAS	Professoras e professores: políticas públicas de trabalho e emprego no estado de São Paulo (2007/2018) e seus reflexos no adoecimento	2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os resultados evidenciam que os fatores que vêm interferido no trabalho docente e na dinâmica das escolas são inerentes às novas configurações e regulações educativas. Medidas adotadas pelos governos como a criação de programas de subsídios, bonificação salarial e de progressão na carreira por mérito são mencionadas como ações que acabavam agravando ainda mais a organização do trabalho e a saúde docente, concorrendo para a precarização e intensificação do trabalho e até naturalização do adoecimento.

Os impactos da implantação da lei do subsídio sobre o adoecimento docente no contexto do choque de gestão na rede estadual de ensino em Uberaba (MG) foram investigados por Souza Reis (2017). Participaram da pesquisa três professores, um gestor, um representante do governo e um representante do sindicato de professores.

Os resultados evidenciaram que a referida lei contribuiu para o adoecimento docente, uma vez que favoreceu a precarização das condições de trabalho e a pauperização docente, porque, no contexto do choque de gestão, cujo objetivo era o ajuste fiscal, foram retirados investimentos da educação, bem como do plano de

saúde docente, deixando o professor em condições ainda mais vulneráveis e sem o auxílio médico adequado.

Na mesma direção, o estudo de Reis (2017) analisou o sofrimento no trabalho entre professores da educação básica, frente aos desdobramentos da Reforma do Estado nas políticas educacionais e no trabalho docente. Os resultados revelaram que os professores adotam estratégias individuais de defesa contra o sofrimento as quais se configuram como medida paliativa para manter-se no trabalho.

Eles evidenciaram um cotiando de docência marcado por carga horária elevada, intensificação dos ritmos e ações variadas nas escolas, invasão do trabalho nos espaços de não trabalho, sentimentos de abandono, sensação de estar de "mãos atadas", além dos impedimentos ao sentido autêntico do trabalho, como sinais de um quadro de precarização objetiva e subjetiva.

Com base nos resultados, a autora revela que prazer e sofrimento coexistem, todavia o sofrimento se sobrepõe ao prazer. Trata-se de um contexto de precariedade e degradação de si e dos coletivos, que submete trabalhadores a um desgaste laboral, afetando o bem-estar, a saúde, a identidade dos professores.

A pesquisa de Zafalão (2019) analisou a relação das políticas públicas de trabalho e emprego no estado de São Paulo, consideradas como políticas públicas neoliberais, fundadas na meritocracia e teoria do capital humano e seus reflexos no adoecimento de professores.

Os resultados apontaram um aumento de professores adoecidos no estado, evidenciado pelo número de solicitação de licenças médicas dos docentes. Assim, tais resultados confirmam que as políticas públicas estaduais, implementadas naquele estado, afetaram negativamente a saúde docente.

Segundo o autor, mediante a análise dessas políticas públicas, foi possível verificar que, além de culpabilizar os docentes pelos resultados escolares, foi instituída, no período, uma campanha contra o absenteísmo docente o que intensificou ainda mais a situação de mal-estar entre os professores.

No conjunto dos trabalhos incluídos neste eixo, apenas a pesquisa de Mendes (2007) analisa uma política municipal de atenção à saúde do servidor, mas, mesmo com essa preocupação, a autora constata que é uma política única de atendimento geral dos servidores do município investigado.

Tal política, na visão da autora, é muito genérica e burocrática²⁵, pois não considera as peculiaridades do trabalho docente. Seus resultados mostram que as causas do adoecimento docente na RME estão relacionadas, principalmente, às condições de trabalho, a processos de intensificação e de precarização do trabalho docente e a políticas de formação continuada, reguladas por exigências de avaliações externas com vista a ampliar índices como o IDEB.

Os estudos que compõem o último eixo de análise, denominado ‘políticas públicas, trabalho e saúde docente’, contribuem para fortalecer nosso interesse em estudar a temática da profissão docente e nos leva a compreender algumas proposições frente às políticas públicas, geridas sob a ótica do capitalismo e da gestão por resultados. Essas políticas acabam por desencadear e/ou ampliar os processos de flexibilização, precarização e intensificação do trabalho, quer seja estimulando a ausência ou a perda de direitos e garantias do trabalho, quer seja interferindo na qualidade e sentido do trabalho docente.

Além disso, problemas como a ausência de políticas públicas e ações práticas de cuidado, promoção e preservação da saúde e bem-estar foram ressaltadas pelos professores investigados como algo que repercute negativamente e causa profundos reflexos na saúde. O quadro relatado neste conjunto de estudos confirma que o adoecimento docente é uma realidade e que, de certo modo, as políticas educacionais têm contribuído para fortalecê-lo.

Integram esse **terceiro eixo** (quadro 3) treze estudos que abordam o adoecimento na visão docente. Trata-se de doze dissertações produzidas pelos autores Santos, 2004; Andrade, 2007; Bastos, 2009; Soldatelli, 2011; Marcelino, 2011; Bordalo, 2014; Carvalho, 2014; Xavier, 2015; Schuster, 2016; Oliveira, 2017; Domingues, 2018; Frota, 2019) e uma tese (Reis, 2014).

Os trabalhos analisados neste eixo descrevem as doenças que, com maior frequência, acometem os professores, a saber: estresse, depressão, ansiedade, angústia, síndrome do pânico, dores de cabeça, distúrbios da voz (provenientes de nódulos nas cordas vocais), dor na coluna e, com menor incidência, destacam

²⁵ O município de Recife disponibiliza uma Gerência de Atendimento ao Servidor (G.A.S), responsável por realizar os encaminhamentos e orientações aos professores afastados de sala de aula e acompanhar os processos de readaptação. No estado de Pernambuco, há o Núcleo de Atenção ao Servidor – NAS, serviço criado para prestar assistência, desenvolver ações de prevenção e promoção relativas às questões que envolvem os direitos dos servidores a saúde, segurança e relações de trabalho, considerando as dimensões profissional, biológica, psíquica e político-social.

outros males como insônia, fadiga e cansaço, gastrite, dores nas articulações, sinusite, asma, tonturas, nervosismo e problemas de memória como esquecimento.

Quadro 3 - Dissertações e Tese que abordam o adoecimento na visão docente (2004-2019)

Nº	AUTOR/ INSTITUIÇÃO/ BASE	TÍTULO	ANO	TIPO
01	SANTOS, G.B. dos UFBA / BDTD	A fênix renasce das cinzas: o que professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar	2004	Dissertação
02	ANDRADE, M. J. S. UFMA / BDTD	Saúde Professor/a! Do perfil do adoecimento às repercussões na prática pedagógica	2007	Dissertação
03	BASTOS, J. A. Q. R. PUC MG / CAPES	O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental em Betim - MG	2009	Dissertação
04	SOLDATELLI, R. UFSCAR / BDTD	O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência	2011	Dissertação
05	MARCELINO, A. L. G. UFRGS / BDTD	Adoecimento docente: narrativas do trabalho em busca do "Queviver"	2011	Dissertação
06	REIS, M. I. A. dos UFPA / BDTD	O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém - PA	2014	Tese
07	BORDALO, K. B. UEPA / BDTD	Interfaces entre trabalho docente e adoecimento	2014	Dissertação
08	CARVALHO, A. C. da C. UFVIOQUA / BDTD	Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da Zona da Mata Mineira	2014	Dissertação
09	XAVIER, A. A. UFPA / CAPES	Violência estrutural no trabalho docente	2015	Dissertação
10	SCHUSTER, M. UNIOESTE / BDTD	Corpo e adoecimento na percepção docente	2016	Dissertação
11	OLIVEIRA, R. G. de UNINOVE / BDTD	Processos de adoecimento: experiências vividas por professores no exercício profissional	2017	Dissertação
12	DOMINGUES, C. PUC SP / CAPES	As significações de professore readaptados	2018	Dissertação
13	FROTA, D. L. UFCE / CAPES	Saúde do professor: um estudo sobre o adoecimento no trabalho a partir do olhar docente	2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Duas pesquisas investigaram a rede municipal de ensino do Pará. A dissertação de Bordalo (2014) identificou as causas das licenças de saúde junto ao Núcleo de Atenção à Saúde e que levaram os professores a se afastarem do trabalho. Seus resultados apontaram que as patologias mais incidentes estão relacionadas ao sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, às doenças do aparelho respiratório – voz, aos transtornos mentais e comportamentais. A autora sugeriu, como forma de alerta e prevenção das dificuldades da profissão, a necessidade de inclusão de disciplina, na formação inicial, sobre a profissão docente que incluam aspectos diversos da profissão, inclusive sobre a saúde/ adoecimento.

No mesmo estado, a tese de Reis (2014) analisou as causas do adoecimento com base nas condições de trabalho e nas políticas de formação continuada que enfatizam os resultados das avaliações do IDEB. A autora constatou que os

aspectos ligados às condições de trabalho, como intensificação, precarização, fazem parte do cotidiano desses trabalhadores, ao mesmo tempo em que os níveis de exigências e de responsabilização favoreceram um quadro de adoecimento, ligado às condições de trabalho.

O trabalho de Schuster (2016) identificou as doenças que mais acometem e desencadeiam o afastamento dos professores da Rede Municipal de Cascavel/PR. Os seus resultados revelaram que a desvalorização profissional, além das péssimas condições de trabalho, falta de estrutura física adequada, número excessivo de alunos/sala, rotina de trabalho excedente, entre outros são as principais causas de adoecimento docente. As doenças mais recorrentes indicadas pelos participantes foram transtornos mentais ou emocionais e distúrbios musculoesqueléticos.

Identificar as patologias que afastam professores de um município da zona da mata mineira de suas atividades profissionais foi o objetivo do estudo realizado por Carvalho (2014). Os achados dessa pesquisa de cunho documental, realizada junto ao instituto de previdência municipal, indicaram correlação com pesquisas anteriormente mencionadas, ou seja, doenças do aparelho respiratório, transtornos mentais e os distúrbios osteomusculares foram as patologias mais comuns a esse grupo de profissionais.

A pesquisa de Bastos (2009) procurou descrever e analisar as situações de mal-estar docente e os processos de adoecimento das professoras que atuam nos ciclos iniciais de escolas públicas do ensino fundamental de Betim - MG. Conforme a investigação, problemas como estresse, depressão e agravos emocionais, ansiedade, angústia, desânimo e apatia, além de choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, agitação concorrem para a baixa concentração e queda no desempenho profissional docente.

A pesquisa mostra, ainda, que os transtornos relacionados ao uso abusivo da voz são comuns ao grupo investigado. Segundo a autora, as professoras destacaram alguns fatores que são desencadeadores do adoecimento, a saber, condições de trabalho nas escolas, baixos salários, intensificação das funções e atividades docentes, novas formas de regulação do trabalho escolar, avaliação sistêmica do desempenho dos alunos, a ausência de efetiva participação da família na escolaridade dos filhos, dificuldades de relacionamento interpessoal na escola e problemas na gestão escolar.

Por meio de relatos de experiência, Oliveira (2017) identificou e analisou práticas de adoecimento de cinco professoras dos anos iniciais e finais do ensino fundamental de quatro diferentes municípios de São Paulo - SP, frente ao processo de adoecimento. Os achados revelaram elementos comuns e significativos ao processo de adoecimento, entre eles as relações com os pares, imposições do sistema educacional, muitas vezes contrárias às suas concepções de ensino e aprendizagem, e situações de violência vivenciadas no ambiente escolar. No grupo investigado, a maior incidência do adoecimento está voltada aos transtornos psicológicos.

Analisar a incidência de fatores relacionados ao fenômeno do adoecimento no trabalho docente, em escolas públicas municipais de Fortaleza - CE, foi o objetivo do estudo desenvolvido por Frota (2019). Os resultados dessa pesquisa apontaram que, para todos os participantes, a estrutura escolar precária potencializa o mal-estar docente. O estudo também indica a fragilidade das políticas públicas de valorização da profissão e do relacionamento de gestores escolares com o corpo docente, como elementos que concorrem para o adoecimento.

Em sua pesquisa, Marcelino (2011) correlaciona o contexto de trabalho ao adoecimento de professores de rede pública e particular de ensino da cidade de Porto Alegre/RS. A autora revela que o processo de adoecimento docente diz respeito às relações estabelecidas dentro e fora do espaço escolar. Ressalta que o aumento de carga horária, remuneração insuficiente, casos de violência na escola, intensificação das atividades docentes, assédio, fiscalização e monitoramento do trabalho, comportamento difícil e desafiador dos alunos, cansaço e exaustão do trabalho realizado, não só na escola, provocam o adoecimento. Nessa pesquisa as doenças mais presentes entre os docentes são desordem emocional, choro compulsivo e sentimento de impotência frente às demandas da profissão.

O trabalho de Domingues (2018) evidenciou significações atribuídas, por três professoras readaptadas da rede de ensino de São José dos Campos/SP, às condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento. Os resultados apontaram que o enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se readaptado gera sofrimento no professor, especialmente, devido à experiência de invisibilidade. Neste sentido, a autora defende a urgência da valorização do professor readaptado frente às políticas públicas de educação, valorização da

carreira docente e de saúde, de modo a favorecer seu autoconhecimento e reconhecimento como profissional da educação.

No conjunto dos trabalhos que compõem este eixo, três deles tratam sobre estratégias de enfrentamento ou de resistência adotadas pelos professores, diante dos processos de adoecimento docente.

O primeiro, desenvolvido por Santos (2004), junto a professores do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Salvador-BA, revela estratégias para driblar o adoecimento, como a cumplicidade e o apoio mútuo entre colegas e a direção, trocas e aconselhamento entre os pares e elaboração dos eventos. O autor explicita que, enquanto as estratégias defensivas ou de fuga levam à banalização do processo educativo, as estratégias de enfrentamento representam um esforço de transformar a adversidade em criatividade, no sentido de busca por sentido para a profissão.

Andrade (2007) apresenta, com base em informações fornecidas pela Coordenação de Perícia Médica local, um quadro do adoecimento de professores da rede municipal de São Luís/MA. O estudo mostra a incidência de doenças relacionadas ao sistema osteomuscular, do tecido conjuntivo, seguidas de transtornos mentais e comportamentais, além de doenças dos aparelhos respiratório, circulatório e neoplasias. Nesse contexto, a autora revela que as principais estratégias utilizadas por algumas professoras para minimizar o adoecimento são: fazer combinados com os alunos, posicionar melhor os ventiladores, realizar deslocamentos pela sala, criar momentos de descanso da voz, solicitar a ajuda dos alunos e partilhar as angústias com os colegas.

O terceiro trabalho nessa perspectiva é o de Soldatelli (2011). A pesquisa enfoca o processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis-SC e suas possibilidades de resistência. Como doenças mais comuns entre docentes, são identificados transtornos mentais e comportamentais (problemas depressivos e os sinais de estresse), doenças osteomusculares (dores musculares) e do aparelho circulatório, febres e doenças da voz. De acordo com o trabalho, as estratégias de resistência utilizadas pelas professoras são ações implícitas ou silenciosas ao processo de adoecimento. São citadas: “falar o estritamente necessário em reuniões”; “fugir das confraternizações”; “sorrir em excesso (máscaras sociais)”; “reprimir opiniões, gestos”; “não se envolver”; “não tomar conhecimento dos fatos”; “esforço para não se culpar”; “tomar líquidos e ingerir

alimentos para ajudar na voz”; “quando pintam problemas de comportamento com alunos, encaminhar à coordenação e/ou mandar bilhete aos pais”; “falar dos problemas a um colega mais próximo, ou chefia”; “atividades diferenciadas” (Soldatelli, 2011) Para a autora da pesquisa, essas defesas propiciam alívio ao sofrimento, mas podem mascarar as reais consequências do trabalho sobre o adoecimento docente.

O trabalho de Xavier (2015) foi o único estudo que especificamente preocupou-se em promover reflexões sobre a relação entre a violência estrutural e o adoecimento docente. O autor identifica elementos que contribuem para o adoecimento precoce de professores, demais trabalhadores da educação e alunos de várias maneiras. Segundo a pesquisa, a violência na escola se manifesta por meio de agressões físicas, verbais, simbólicas, psicológicas, tais como as brigas entre alunos, xingamentos, puxões de cabelo, assédio sexual, entre outros; a violência contra a escola pode ser exemplificada por meio da pichação, do vidro quebrado, do abandono escolar e da evasão, na falta de materiais básicos para seu eficiente funcionamento. O autor destaca a violência estrutural como fonte de adoecimento docente, apontando a necessidade de investimento em processos de formação inicial e continuada que sejam reflexivos.

A análise desse *corpus* ofereceu um **panorama da produção científica acerca do adoecimento docente**. Depreendemos que, no total dos trabalhos, há uma predominância de estudos com ênfase no mal-estar como provocador do adoecimento docente. Estes trabalhos tendem a descrever os elementos desencadeadores do referido fenômeno. Em contrapartida, constatamos que poucos estudos investem na análise de alternativas para redução e ou prevenção do mal-estar e o adoecimento docente e, quando isso ocorre, faz-se no plano individual e não como iniciativas mais amplas nos planos político e social, voltados para o atendimento aos profissionais professores em sua abrangência.

Outro fator que tem supostamente potencializado o desenvolvimento do fenômeno mal-estar e adoecimento nos professores tem sido as políticas públicas de educação básica. Principalmente nos estudos mais recentes, os professores investigados fazem referências às proposições decorrentes dessas ações estatais e suas consequências para a saúde docente, uma vez que estariam sendo submetidos a muitas cobranças por meio de pressão e um controle rígido de seu

trabalho sem, de fato, haver investimentos tanto nas condições de trabalho quanto na valorização salarial e planos de cargo e carreira.

Foi possível inferir também que muitas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Saúde Coletiva, a Sociologia, o Serviço Social e a Enfermagem, têm-se debruçado sobre a temática do adoecimento docente. No entanto compreendemos que, por se tratar de estudos desenvolvidos a partir dessas áreas específicas, muitas vezes enfocam a relação entre saúde e doença minimizando a força dos contextos mais amplos em que os docentes, estão inseridos, ou seja, os seus espaços de atuação profissional.

Salientamos ainda que, dos 25 trabalhos analisados, apenas o estudo de Quiroga (2013), apresentado no primeiro eixo, fez uso da Teoria das Representações Sociais. O autor evidencia que “o mal-estar se manifesta a partir do estabelecimento de diversos contextos ancorados na educação de antigamente sobre a da atualidade”. Acrescenta que o mal-estar (se objetivado) cessa de acontecer como palavra, mas não como sentimento.

Acerca das estratégias que alguns professores adotam para minimizar ou enfrentar as situações que causam adoecimento. Foram relatadas a necessidade de mais investimentos na formação permanente sobre temas relevantes na educação; a disponibilidade de profissionais psiquiatras, psicólogos e fonoaudiólogos que atuem, não só para a reabilitação de doenças psicossomáticas, mas na prevenção de doenças como a Síndrome de *Burnout*, depressão e síndrome do pânico; melhoria na estrutura das escolas; redução do número de alunos por sala; criação de formas de cumplicidade e relações de parceria entre professores e gestão; reinvenção do cotidiano, prática de esporte; evitar criar atrito com os colegas de trabalho; fazer pressão junto aos sindicatos para se vencer os obstáculos para ascender na carreira e as questões salariais.

Em relação às patologias que mais afetam os professores, conforme os estudos, foi possível identificar: transtornos de ordem psicológica como depressão e ansiedade, síndrome de burnout; doenças relacionadas à voz, como fendas e calos nas cordas vocais, rouquidão, etc.; problemas do trato respiratório, como alergias, tosse, etc.; do trato digestivo como, gastrite, distúrbios musculoesqueléticos e osteomusculares, como enxaqueca, dor de cabeça, fibromialgia, ortopédicas, crise de coluna, hérnia de disco, tendinite, etc.; câncer, doença autoimune, insônia, fadiga, cansaço, dentre outras.

Em relação aos aspectos teóricos, dez estudos especificaram as abordagens adotadas, a saber: histórico-dialética, etnografia, teoria das representações sociais, psicologia histórico-cultural, materialismo histórico-dialético, estudo de caso, psicologia sócio-histórica, teoria da complexidade, psicodinâmica do trabalho e teoria do capital humano. Os autores mais referenciados nos estudos são: Esteve (1999), Codo (1999), Dejours (1998), Seligmann-Silva (1994), Nóvoa (1999), Gasparini *et al.* (2006), Marx (1988, 2002), Carlotto (2002) e Assunção; Oliveira (2009).

Sobre as técnicas de pesquisa identificamos que as 25 produções analisadas fazem uso de mais de um recurso. As mais utilizadas são: entrevista semiestruturada (13); análise documental (09) de atas, atestados, licenças; questionário semiestruturado (07) e três desses realizaram a medição de níveis de *burnout* (MBI).

A partir dessas constatações, compreendemos que este estudo poderá oferecer elementos simbólicos para uma melhor compreensão da profissão no atual contexto de mal-estar e adoecimento docente. Seus resultados poderão descrever melhor esses sentidos compartilhados, bem como expectativas de ações preventivas e de melhor acompanhamento a esses profissionais, com vistas a reduzir o número de afastamento da sala de aula, seja ele progressivo ou definitivo.

Em síntese, os estudos analisados sugerem que não há um perfil único de adoecimento e, ainda, que as políticas públicas de controle sobre o trabalho e exacerbada cobrança por resultados, precárias condições de trabalho e as relações interpessoais estabelecidas nas escolas são as principais fontes de desgaste e mal-estar que afeta a saúde dos professores.

Ao abordar sobre o mal-estar e o adoecimento docente e suas implicações para o processo de readaptação do professor da escola pública de Pernambuco, focalizamos as representações sociais da profissão construídas por esses professores, bem como as influências dessas representações para a permanência ou abandono da docência.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, discorreremos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), sua origem, o conceito, características e processos de elaboração, sobre a importância do papel da comunicação para as representações sociais, os desdobramentos da teoria e, por fim, sobre a abordagem adotada neste estudo e os conceitos a que daremos ênfase nesta investigação.

3.1 Origem e conceitos

Elaborada por Serge Moscovici, essa teoria se estabelece na interface entre a sociologia e a psicologia, a partir da obra intitulada “*La Psychanalyse – son image et son public*” sobre a representação da Psicanálise para o contexto da sociedade francesa.

O termo ‘representações sociais’ provém do conceito de “representação coletiva” desenvolvido por Durkheim. Moscovici afirma que, na perspectiva durkheimiana, a representação coletiva tem, como principal função, transmitir a herança coletiva dos antepassados. O autor destaca certa “primazia do social sobre o individual” no conceito elaborado por Durkheim (Herzlich, 2005).

Ao tomar como referência o conceito de representação coletiva, Moscovici (2005) acrescenta a ele novos elementos e o denomina de representação social. Segundo o autor, o indivíduo tem um papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é influenciado por ela. Portanto não se trata apenas de uma herança coletiva dos antepassados transmitida de maneira determinista e estática.

As críticas de Moscovici à concepção de Durkheim foram relevantes, pois, de acordo com Arruda Reis e Bellini (2011), há uma generalidade no trato aos fenômenos que envolvem o conceito de representação coletiva, principalmente, nos conceitos de ciência, religião, mitos e ideologia. Além do mais, essas representações coletivas não acompanham a dinâmica das sociedades complexas e sua pluralidade de sistemas (políticos, filosóficos, religiosos etc.).

A proposta teórica de Moscovici não consistiu somente em fazer uso de bases da Psicologia Social, para revitalizar o conceito de representações sociais. Buscou também, em outras áreas de estudo, contribuições que permitissem consistência

epistemológica e metodológica para uma teoria em construção. O autor buscava a transformação da perspectiva individualista comum à Psicologia Social, a fim de romper com paradigmas até então predominantes. Contribuíram, ainda, para a criação da Teoria das Representações Sociais, a teoria da linguagem de Saussure, a teoria das representações infantis de Piaget, e a teoria do desenvolvimento cultural de Vygotsky (Guareschi; Jovchelovitch, 1995).

Jovchelovitch (2008) ressalta a importância da análise piagetiana em relação ao desenvolvimento da representação, uma vez que a teoria genética, ao descrever a conexão entre o cognitivo, o afetivo e o social, na trajetória de desenvolvimento da criança, se aproxima da estrutura de representação de Moscovici. Segundo a autora, tanto Piaget quanto Moscovici demonstraram que o estatuto da representação é, ao mesmo tempo, epistêmico, social e pessoal, e é a consideração dessas três dimensões que pode explicar porque as representações não são uma cópia do mundo externo, mas uma construção simbólica deste mundo. Na mesma direção, Magalhães (2014), ao desenvolver um estudo comparativo entre as perspectivas de Vygotsky e Moscovici acerca do modo de constituição do sujeito, afirma que

para ambos os autores, a natureza dos processos constituintes do sujeito há de ser mediada pelas arquiteturas simbólicas, em níveis tanto da internalidade (em termos de processos cognitivos ligados a memória, percepção e linguagem, por exemplo) quanto da externalidade (em termos de elementos semióticos externos que atuam na coordenação da atividade cognitiva em nível subjetivo, como elementos mnemônicos e tecnológicos em geral, bem como a interação com outros sujeitos por meio da linguagem), este sendo, inclusive, um dos aspectos que resguarda a legitimidade de suas teses contra a construção, em psicologia, de perspectivas radicais concernentes à questão da dicotomização indivíduo/social (p. 249).

O prestígio alcançado pelas teorias construtivistas e pelas abordagens qualitativas e o crescente interesse pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas parecem ter contribuído para abrir espaço ao estudo das representações sociais. De fato, verifica-se que um grande número de trabalhos de pesquisa e debates teóricos têm surgido nessa área, podendo-se afirmar que o estudo pioneiro realizado por Moscovici se constituiu como um novo paradigma na Psicologia Social, na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores (Alves-Mazzotti, 2008, p. 22).

Vale reiterar que a TRS vai sendo adotada como referencial para estudo por diferentes campos e abordagens de investigação e que o campo científico em geral

se tem favorecido de suas contribuições. Tem sido crescente o número de áreas que vem aderindo a esse referencial, dentre elas: Educação, História, Antropologia, Meio Ambiente e Saúde.

Autores de diferentes países reconhecem a fecundidade da teoria e vêm contribuindo para sua ampliação e consolidação. Sem querer correr o risco de esquecer alguém, citamos alguns: Denise Jodelet, Jean Claude Abric, Willen Doise, Yvana Marková, Jesuíno Correia, Saadi Lalhoul, Alain Clémence, Zeidi Trindade, Angela Almeida, Denise Oliveira, Brígido Vizeu Camargo, Andréa Bousfield, Risa Permanadeli, Martha Gonzáles, Jorge Vala, Celso Pereira de Sá, Spink, Guareschi, Jovchelovitch, Domingos Sobrinho, Laêda Bezerra Machado, dentre outros.

É bom destacar que o conceito de representação social também ganhou espaço em revistas especializadas, simpósios e encontros nacionais e internacionais, como, por exemplo, as Jornadas Internacionais em Representações Sociais (JIRS) e as Conferências Brasileiras sobre Representações Sociais (CIRS).³

Rocha (2014) apresenta dois argumentos para defender a TRS como um novo paradigma na Psicologia Social. Primeiro pelo fato de a base teórica do conceito de representação social promover uma ruptura com a visão positivista da construção do conhecimento, valorizando o conhecimento do senso comum e a defesa de uma relação dialética, estabelecida pelo homem, entre os aspectos individual e social. Em segundo lugar, porque, no interior da própria teoria, identificamos desdobramentos da teoria original, criando várias possibilidades de investigação, além de promover espaços de debate e socialização de tais conhecimentos.

Neste sentido, corroboramos com Rocha (2014, p. 51) ao afirmar que a TRS constitui “uma tentativa de ruptura com as correntes clássicas das teorias psicológicas e uma das alternativas para explicar e entender o psiquismo humano, visando, sobretudo, ao enfrentamento da problemática que envolve as dicotomias sujeito/objeto e indivíduo/ sociedade”.

Nos três principais estudos de Moscovici²⁶ como idealizador da Teoria das Representações Sociais, Jesuíno (2011, p. 43) sinaliza que na obra “Teoria das Representações Sociais: 50 anos”, o autor retoma a amplitude da análise deste conceito e ressalta que Moscovici pode ser considerado um pesquisador de difícil compreensão, tanto pela “complexidade dos conceitos que examina, mas,

²⁶ “*La psychanalyse, son image et son public*” (1ª ed. 1961; 2ª ed. 1976); “*Psychologie Sociale*” (1984).

sobretudo, pela criatividade patente na sua imensa produção, onde a variação é regra e a repetição, exceção”.

Na obra editada em 1961, há a tentativa de conceituar Representações Sociais. Conforme já dissemos, na sua obra original, Moscovici fez referências a Durkheim e ao conceito de “representação coletiva”, enfocando a representação da psicanálise. A partir da análise da psicanálise em jornais, o autor buscou elaborar uma comparação de diversos tipos de periódicos de grande circulação, que tinham orientações gerais, marxistas e católicas, ressaltando ele a relevância dos meios de comunicação na elaboração das representações sociais.

Diante desse cenário, ele apresenta três formas comunicacionais que reproduzem e mantêm as representações sociais: a propaganda, a propagação e a difusão. A propaganda teria como objetivo o controle sobre a opinião das pessoas, aparecendo em ambientes políticos, nos quais existe o confronto de grupos. A propagação serve como uma ferramenta de regulação de crenças e posturas de um grupo frente a questionamentos externos, e a difusão é capaz de unir grande número de pessoas em torno de um saber comum. É a expressão de um conhecimento capaz de repercutir entre os mais variados grupos.

este desenvolvimento acontece na relação do homem com o meio social no seu cotidiano, considerando variáveis mediadoras de informação, como difusão, propagação e propaganda. Essas modalidades de deslocamentos da representação através das formas de comunicação (difusão, propagação e propaganda) corresponde, respectivamente, à edificação das condutas de opinião, atitudes e estereótipos. Cada forma de comunicação tem por efeito a produção da Representação Social específica (Brasileiro; Azevedo; Freire, 2014, p. 111).

Moscovici (2005, p. 371), em resposta a uma entrevista com Ivana Marková, reitera a importância de se estabelecer uma “relação entre comunicação e representações sociais”, tendo em vista que “uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar, sem que partilhemos determinadas representações e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social, quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação”.

Em relação à edição da obra publicada em 1976, Moscovici amplia suas reflexões de forma mais objetiva, o que melhor explicitação do conceito com “contornos porventura mais claros que na expressão de 1961” (Jesuino, 2011, p. 46). Em ambas as edições, ele defende a ideia de que a representação social se arquiteta em três dimensões: informação, campo de representação e atitude. A informação se refere à organização dos conhecimentos sobre um determinado

objeto, no caso, a qualidade e a quantidade de conhecimento que o sujeito/grupo possui sobre o objeto; o campo de representação nos designa a uma imagem, caracterizada por uma maior organização das informações acerca de objeto social. A atitude consiste na orientação global do objeto representado, quando cria a representação, ou seja, possibilidade de identificar posições favoráveis ou não em relação a determinado objeto.

Conforme Moscovici (2005), outro aspecto abordado no estudo da TRS se refere à forma como o conhecimento se constrói, e sinaliza que ele se efetiva a partir de duas diferentes fontes denominadas de universos de conhecimento consensuais e reificados. Tais fontes são diversas por apresentarem intensões diferentes e não possuírem uma ordem. O universo consensual é o conhecimento que chamamos de senso comum, construído pela socialização de ideias, baseado na relação e experiência cotidiana dos indivíduos de um mesmo grupo. Já o universo reificado se origina dos saberes científicos, constrói-se com o apoio de um profissional capacitado com conhecimentos técnicos e científicos, por meio de estudos e pesquisas, e se mantém por uma metodologia que o valida e objetiva retratar uma realidade independente da consciência dos indivíduos. Os dois universos se complementam e são indispensáveis. Pelo processo de socialização das ideias, juntos eles formam a realidade de um grupo e possibilitam a interpretação dos comportamentos deste (Arruda, 2002).

Ao tratarmos sobre o conceito de representação social, reportamo-nos ao que o próprio Moscovici afirmou não se tratar de algo fácil. A esse respeito Guareschi (2009) pondera sobre algumas dimensões e aspectos imprescindíveis nesse intento: “(...) o que forma as representações sociais, como elas se constituem e quais os efeitos dessas representações”, apontando, assim, um conceito: “(...) dinâmico, gerador (generativo), relacional, amplo, político-ideológico (valorativo) e, por isso tudo, social” (p. 203). Apesar de não ser um conceito fácil, Moscovici (2005) afirma:

[...] as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (Moscovici, 2005, p. 10).

Jodelet (2001), na tentativa de melhor explicitar o conceito, define representações sociais como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (p. 22).

Pensar que as representações sociais são formas de conhecimento que visam transformar o que é estranho em familiar, por meio de agregação da novidade a estruturas de conhecimento já existentes e dotadas de certa estabilidade, leva-nos a dizer que o ato de representar vai além da repetição ou reprodução, pois ao sujeito é dada a possibilidade de reelaborar, reinterpretar o objeto, proporcionando-lhe um entrelaçamento com objeto ao representá-lo. Portanto a diversidade e a variedade de ideias presentes na prática social resultam na manutenção e na emergência de novas representações sociais.

Assim, podemos afirmar que as representações sociais são teorias do senso comum, produzidas coletivamente e esse conhecimento é construído nas interações sociais sujeito-sujeito e sujeito-instituição, cada qual no seu tempo, cultura e espaço específico, a fim de transformar o que é alheio em familiar, para assim compreendê-lo. Abric (1994) completa afirmando que "a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu ambiente físico e social, ela vai determinar seus comportamentos ou suas práticas" (p. 13).

Três condições permitem a emergência das representações sociais: dispersão da informação, focalização e pressão para inferência. A dispersão da informação diz respeito à quantidade e à forma como os dados acerca de determinado objeto com os quais o sujeito entra em contato através das suas comunicações. A focalização expõe a desigualdade de interesse dos sujeitos frente a um mesmo objeto, principalmente se lembrarmos que a relação construída entre sujeito e objeto representado é carregada da história de vida de cada indivíduo, a partir de nosso envolvimento e conhecimento com algum objeto, ou seja, focalizamos parte do todo.

Ao falar sobre um objeto que estamos a representar, filtramos aquilo que mais nos interessa ou sabemos sobre ele. A pressão para inferência refere-se ao esforço realizado pelo sujeito a fim de tornar-se capaz de "saber falar sobre", agir e tomar

posição. É considerada uma pressão, pois o indivíduo se sente “forçado” a se posicionar sobre os temas tratados por seus pares, para não ser considerado desatualizado e fora do circuito coletivo (Moscovici, 2005).

Moscovici (2005, p. 34) argumenta que as representações sociais possuem precisamente duas funções: primeiro as representações ‘convencionalizam’ objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, dando a eles uma forma definitiva, localizando-as em uma determinada categoria e gradualmente colocando-as como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos modelos se juntam formando um todo, uma síntese. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequa exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, inclui-lo em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado.

Nós pensamos através de uma linguagem; organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. As representações são ‘prescritivas’ de condutas que definem o que deve ser pensado, elas agem como uma estrutura que se impõe sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que comecemos a pensar, vinculada a uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

[...] Entre as funções fundamentais das representações sociais lembremos a de construir e dar forma à realidade, determinando o sentido e o significado dos objetos e dos eventos. Elas fornecem uma ordem definida, no interior da qual as pessoas podem interpretar e compreender o seu mundo material e social, tornando-se atores. [...] Outra função que as caracteriza é a de demarcar e consolidar os grupos. Elas formam um “ambiente de pensamento” útil à comunicação e à interação no e entre grupos; fornecem um repertório de imagens e de ideias que os sujeitos pertencentes a um mesmo grupo consideram verdade e trocam uns com os outros. Os significados compartilhados dos objetos e eventos servem para consolidar o grupo e oferecerem uma realidade compartilhada, no interior da qual se dão relações estreitas de ligação com outras pessoas. [...] Sem dúvida, a função mais importante das representações sociais é a de tornar familiar o que não é familiar. Objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação às nossas representações sociais. Isto é verdade seja para aqueles eventos que nos são familiares, seja para os que nos parecem estranhos (Galli, 2012, p. 4).

Nesse sentido, Moscovici (2005, p. 37) revela que, "enquanto essas representações que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”.

Segundo Jodelet (2001), o estudo das representações sociais permite a compreensão da vida mental individual e coletiva dos sujeitos. Esse caráter social e dinâmico das representações sociais faz com que sejam compreendidas como produto e processo, simultaneamente, numa atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade. Quando abordada em termos de produto, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento do senso comum, que permite aos sujeitos interpretar o mundo e orientarem a comunicação entre eles, na medida em que, ao entrarem em contato com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos. Quando abordadas como processo, enfatizamos o contexto e a produção das representações sociais.

O processo de construção das representações envolve interação e comunicação entre as pessoas, indica que o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração (Moscovici, 2005, p. 9).

Partindo dessa compreensão, enfatizamos que as representações sociais são formadas no âmbito dos fenômenos comunicacionais que ressoam sobre as interações e transformações sociais. Sendo assim, são construídas e difundidas por meio da interação pública entre atores sociais, em práticas de comunicação do cotidiano. A conversação, por exemplo, é destacada por Moscovici como o primeiro gênero de comunicação através do qual se constroem as representações sociais. (Idem, 2005).

Jodelet (2001) comenta que Moscovici insistiu no papel da comunicação para a formação das representações sociais, por se tratar de um objeto próprio da Psicologia Social que contribui para a abordagem dos fenômenos cognitivos e por desempenhar um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual. Ainda sobre o papel da comunicação, destacamos o papel da linguagem, seja ela escrita, falada ou midiática. A esse respeito, Marková (2017) salienta que

Comunicação e linguagem são fenômenos baseados em vários tipos de tensão entre falantes e ouvintes que são essenciais para o conceito de representações sociais. Representações são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais (p. 363).

Ressaltamos que, devido à fluidez e à velocidade com que a comunicação se desenha no contexto atual, as representações sociais tendem a apresentar uma estabilidade variada. Nesse sentido, corroboramos com Castro (2019, p. 33) ao afirmar que “a elaboração representacional se faz na teia do social, que a atravessa e será atravessado por ela. O papel da comunicação e da linguagem é crucial, uma vez que a comunicação é o suporte, o meio que possibilita o desenvolvimento da representação”.

Essas reflexões nos impulsionam a pensar acerca da complexidade que se faz presente nas formas de comunicação nos dias de hoje, a dinâmica e a velocidade com que a informação percorre os mais variados espaços e grupos, inclusive nos reporta a refletir sobre os cuidados que precisamos tomar, por exemplo, com as chamadas ‘*fake news*’. A exemplo dessa dinâmica ressaltamos o ciberespaço²⁷ e a força da cultura digital ou cibercultura e nos questionamos acerca das formas de comunicação e suas implicações para os processos de formação das representações sociais na atualidade.

A esse respeito, Alves-Mazzotti e Campos (2011), após desenvolver uma análise sobre ‘Cibercultura: uma nova “era das representações sociais”?’, admitem que esse conceito “institui significados, produz e compartilha informações, crenças, valores, atitudes e modelos de comportamento” e que “as redes sociais *online* propiciam interações significativas, instituindo e partilhando significados e orientações para a ação que contribuem para a construção de RS, podendo, portanto, ser tomadas como equivalente funcional dos grupos (2011, p. 479)”. Dessa forma, podemos afirmar que a relação entre as estruturas sociais e as representações, tomadas como formas simbólicas, é dinâmica. Moscovici (2005) não acredita, entretanto, que as representações sejam produzidas pela mídia; o que ela faz é acelerar, afrouxar e talvez dirigir o fluxo das representações.

Tendo explicitado esse campo comunicacional como fértil para a criação e sedimentação de representações sociais, passamos a tratar sobre seu processo de construção.

A construção de uma representação social envolve os processos de ancoragem e a objetivação. É importante ressaltar que, apesar de nomeados de

²⁷ Aqui nos referimos a ciberespaço como “fruto não somente das redes de computadores, mas também das redes sociais que se apropriam dos computadores e de outras tecnologias em uma relação de interdependência” (ALVES-MAZZOTTI; CAMPOS, 2011, p. 461- 462).

maneira distinta, a ancoragem e a objetivação se constituem mutuamente e são interdependentes. Esses processos permitem ao indivíduo tornar algo estranho ou novo em algo familiar, ou seja, fazem com que o indivíduo “represente” um objeto ou sujeito a partir de um conhecimento prévio.

O processo de objetivação ocorre quando há a concretização ou materialização de um objeto abstrato representado e quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum. Este processo é constituído por três elementos: **a seleção e descontextualização**, que é o conjunto de informações que os indivíduos retiram da base de conhecimentos de que já dispõem, como valores, tradições ou mesmo experiências, e a formação do núcleo figurativo, ou seja, formação de um bloco de ideias novas entrelaçadas aos conhecimentos já disponíveis, **e a naturalização**, quando os elementos estranhos passam a ser identificados como elementos comuns à realidade.

Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, preencher com substância o que está naturalmente vazio. Por exemplo, “temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente, se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal” (Moscovici, 2005, p. 72). Para Jodelet (2001), a objetivação permite transformar o abstrato em concreto, dando textura material às ideias, passando-se de imagens a palavras.

A ancoragem é o processo pelo qual um objeto se torna familiar, transformando em conhecido algo cotidiano, de forma que influencia outras pessoas. A ancoragem consiste na aproximação do sujeito ao objeto, entre os indivíduos e os membros de determinado grupo a que ele pertence, fortalecendo a identidade grupal. Ao elemento novo, atribui-se sentido, há enraizamento do conhecimento, cria-se uma rede de significados por meio de outros conhecimentos pré-existentes e nomeia-se o novo objeto; a instrumentalização do saber atribui-se um valor a esse saber que se torna referência para compreensão do mundo social. O estranho torna-se definitivamente familiar ao sujeito. Refere-se ao enraizamento social da representação e de seu objeto na memória social (Jodelet, 2009).

Jodelet (2001) explora a relação dialética da ancoragem e objetivação, a partir das três funções básicas da representação: **integração da novidade, interpretação da realidade e orientação de condutas e de relações sociais**. Dessa forma, esse processo possibilita compreender como a significação é conferida ao objeto

representado, como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social.

Villas Bôas (2010) apresenta duas formas complementares de análise e interpretação do processo de ancoragem. Uma corresponde ao fato de as informações acerca de um dado objeto serem interpretadas segundo os sistemas sociocognitivos existentes, de forma que os conhecimentos produzidos em um domínio possam guiar o trabalho cognitivo elaborado em outro; a outra refere-se à ideia de que os saberes produzidos e interpretados com base nesse sistema preexistente serão instrumentalizados pelos grupos sociais para legitimar suas posições, ou seja, tais saberes serão, necessariamente, classificados e etiquetados por meio de categorias e significações consideradas positivas ou negativas (Villas Bôas, 2010, p. 393).

Villas Bôas, baseada em Doise, destaca três tipos possíveis de ancoragem: **ancoragem psicológica**, em que o conhecimento é integrado às crenças e valores; a **ancoragem psicossociológica**, que analisa a forma “como os indivíduos se situam simbolicamente em razão das relações sociais”; e a **ancoragem sociológica**, na qual é destacado o posicionamento do indivíduo acerca da vinculação da representação social com a sensação de pertencer a um grupo específico (Villas Bôas, 2010, p. 393). Para a autora a articulação é simultânea, não sendo possível a identificação isolada desses processos, ou seja, se primeiro a objetivação ou a ancoragem (e vice-versa). Mas, considera que, ao final ocorre a conversão do estranho em familiar e a incorporação desta realidade em linguagem e memória coletiva. Assim, acrescenta que

enquanto Guareschi e Jovchelovitch (1995) afirmam que ‘a dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais’ é a dimensão histórica que fundamenta estas demais dimensões, de modo que a constituição mesma das representações seja dependente das variáveis históricas e esteja sempre atrelada aos conceitos temporais de permanência e mudança (Villas Bôas, 2010, p. 395).

Importante ressaltar que, na identificação dos processos pelos quais os indivíduos descrevem, explicam e compreendem o mundo, devem ser considerados os fatos como construções sociais sem desprezar o contexto histórico e social em que estão inseridos. Assim, alguns fatores necessitam ser levados em conta como condições de produção das representações: a cultura, a comunicação, a linguagem e a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológica.

Estudos que se apoiam no conceito de representações sociais, fortalecem e dão vitalidade à teoria. Por exemplo, Moscovici (2005) destaca que Herzlich (2005), em seu trabalho sobre as representações da saúde e da doença, enfatizou o surgimento de um sistema de classificação e interpretação de sintomas como resposta as nossas visões de saúde, doença e morte. A autora também ressalta o trabalho de Denise Jodelet (2001; 2009) sobre as representações sociais da loucura. Nele a autora permite, através de observação etnográfica, “situar”, em um mundo familiar, os pacientes mentais, cuja presença era eminentemente perturbadora, enfatizando a discriminação que se fez presente por meio das relações entre discursos e práticas para com a loucura.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), na atualidade, constitui um corpo abrangente de conhecimentos do qual faz emergir alguns desdobramentos. Dentre várias vertentes temos: a de Denise Jodelet, que dá continuidade à sistematização da teoria proposta por Moscovici; a de Jean Claude Abric, que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, com a Teoria do Núcleo Central; a de Willem Doise, fundamentada sob uma perspectiva sociológica e a perspectiva epistemológica-dialógica defendida por Ivana Marková.

A vertente original, que tem Denise Jodelet como maior expoente, preconiza que as representações sociais são interpretações do mundo que se originam no cotidiano, no curso de comunicações interindividuais e constituem uma versão contemporânea do senso comum, ou seja, um saber prático, elaborado e partilhado pelos sujeitos no grupo social, que orienta a sua interpretação do mundo. Criamos representações sociais na tentativa de explicar a realidade, pois somos convocados a nos posicionar, tomar parte nas conversas, etc. Assim, formulamos teorias do senso comum, que não são meras opiniões sobre objetos, eventos e situações. Com um forte vínculo às ideias de Moscovici, Jodelet atribui destaque à comunicação, como fenômeno capaz de gerar e manter a dinâmica das relações entre indivíduos de um determinado grupo em uma dada realidade cultural. Segundo Sá (1998), nesta vertente, as representações sociais orientam as condutas e as comunicações sociais veiculadas na vida cotidiana.

A Teoria do Núcleo Central (TNC), desenvolvida por Jean Claude Abric e colaboradores, está vinculada à escola de Aix-en-Provence. Essa abordagem enfatiza dimensão cognitivo-estrutural das representações. Conforme a TNC, as representações não são um simples reflexo da realidade vivenciada, mas

compreendem uma organização significativa, funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações do indivíduo com seu meio social e físico e orientam seus comportamentos e práticas. Considera que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central, que determina a significação e organização da representação e um sistema periférico composto por elementos mais acessíveis e concretos que flexibiliza sua relação com realidade e a cultura (Abric, 1994; 2001).

O autor vai afirmar que para sistematizar as finalidades próprias das representações sociais é necessário compreender suas funções essenciais, que são: saber, identitária, orientação e justificadora. A função de saber permite compreender e explicar a realidade ao possibilitar que os sujeitos adquiram conhecimentos e os integrem a um quadro compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; a função identitária permite situar os indivíduos e os grupos no campo social permitindo a construção de uma identidade; a função de orientação intervém na definição da finalidade da situação determinando o comportamento e a ação dos sujeitos; a função justificadora permite aos sujeitos avaliar a ação e explicar suas condutas em uma dada situação.

Alves-Mazzotti (2008) é uma das autoras que, no Brasil, contribui para aprofundar a Teoria do Núcleo Central em pesquisas na área de educação. A referida autora salienta a necessidade de que os estudos atentem para as adaptações necessárias ao tratar conceitualmente sobre o sistema central e periférico, bem como as escolhas de procedimentos metodológicos que permitam compreender a complexidade dos objetos que interessam à educação.

A perspectiva societal, desenvolvida por Willen Doise (2002) em Genebra, problematiza a divisão entre as explicações “psicológicas” e “sociológicas” existentes na Psicologia Social, destaca que a TRS supera essa dicotomia, pois seus objetos de estudos se situam no espaço de conexão entre o indivíduo e o coletivo, pois exigem explicações tanto em nível sociológico quanto psicológico. Para Doise (2002, p. 67) “de forma muito geral, as representações sociais podem ser definidas como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos”.

A abordagem societal analisa as representações sociais com base em quatro dimensões, a saber: a primeira analisa aspectos interindividuais, ou seja, a maneira como os indivíduos organizam suas experiências, a maneira como vivem e se

organizam em sociedade. A segunda, interpessoal, centra-se em aspectos interindividuais e destaca aspectos situacionais, buscando os princípios explicativos típicos no sistema de interação. A terceira, intergrupar, analisa aspectos internos dos grupos e neles as diferentes posições que os indivíduos assumem nas relações sociais. A última dimensão, societal, analisa os sistemas de representações e crenças, que definem os comportamentos dos indivíduos, características da sociedade e dos grupos que nela se inserem. A articulação entre as quatro dimensões (interindividual, interpessoal, intergrupar e societal) considera que as representações sociais são marcadas pela interação social entre indivíduo e coletivo. São explicações que articulam o psicológico e o sociológico.

A perspectiva epistemológica dialógica tem, como principal protagonista, Ivana Marková (2017). A referida abordagem esclarece que a Teoria das Representações Sociais é fundamentalmente uma teoria do conhecimento ingênuo, buscando descobrir como os indivíduos e os grupos constituem o mundo estável e previsível a partir dos fenômenos diversos.

A autora afirma que as representações sociais são parte de um entorno social simbólico em que vivem as pessoas e que, ao mesmo tempo, esse entorno se reconstrói por meio das atividades dos indivíduos, sobretudo, pela linguagem, assinalando assim a interdependência entre o individual e o social. Visando construir uma teoria do conhecimento social, Marková apresenta sua hipótese de que o pensamento humano e a linguagem são gerados a partir da dialogicidade. O estudo da dialogicidade baseado na TRS sociais pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança e que as diferentes formas de conhecimento coexistem na comunicação e que elas podem servir a propósitos diferentes.

3.2 Abordagem processual

Nesta pesquisa, o referencial adotado é a abordagem original da Teoria das Representações Sociais por seu potencial teórico e metodológico, para estudos que buscam identificar e entender processos sociais e culturais geradores de representações.

Jodelet (2009) destaca as esferas subjetiva e intersubjetiva das representações sociais. Segundo a autora, não há objeto e sujeito isolados, mas toda interpretação

deve ser cultural. Desse modo, os métodos de estudo das representações sociais, nessa abordagem, deverão abranger os discursos, práticas e comportamentos dos grupos. Além disso, deverão ser considerados a análise de documentos e outros registros que institucionalizam estes discursos e práticas, bem como as interpretações dadas que influenciam tanto na manutenção quanto na transformação das representações sociais.

Assim, admitimos que essa vertente teórica é própria para se compreender os processos simbólicos que envolvem a profissão docente, segundo professores em condições de mal-estar e adoecimento docente e que se encontram em readaptação funcional.

Salientamos que, para entender-se a profissão docente sob a ótica psicossocial, se faz necessário considerar como esse saber compartilhado vem sendo tecido nas práticas e relações cotidianas dos professores.

Reiteramos que as representações, portanto, estão ligadas a sistemas de pensamento ideológicos ou culturais mais amplos, a conhecimentos científicos, à condição social e à esfera da experiência privada dos indivíduos. Assim, elas se apoiam em valores variáveis, segundo os grupos sociais de onde tiram suas significações, e em saberes anteriores, os quais são lembrados por uma situação social específica (Jodelet, 2001).

3.3 Teoria das Representações Sociais: nos estudos em Educação e sobre professores

A Teoria das Representações Sociais tem sido amplamente utilizada no campo educacional no Brasil. Alves-Mazzotti, uma das pioneiras no uso desse referencial na área, destaca que o estudo das representações sociais no âmbito educacional constitui

[...] um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (2008, p. 20-21).

De fato, a TRS vem sendo bastante utilizada na área educacional, principalmente nos estudos com docentes. Sousa, *et al.* (2011, p. 628) confirmam

que tais estudos permitem identificar e compreender os conhecimentos construídos no cotidiano e “interiorizados pelo grupo de professores, sua visão de mundo, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos, inclusive compreender a dinâmica da subjetividade coletivamente construída em determinada situação”, nas múltiplas dimensões que compõem tais universos.

Menin, Shimizu e Lima (2009, p. 551) também confirmam que a TRS tem contribuído para se compreender “as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola, de um lado, e questões ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da educação, de outro”, além de oferecer um instrumental teórico para este campo, particularmente para os estudos com e sobre professores.

No âmbito educacional, a referida teoria tem sido fecunda para estudos relativos à formação de professores, prática, trabalho e profissão docente. Seu avanço tem-se fortalecido na América Latina e no Brasil, inclusive por meio das Jornadas Internacionais em Representações Sociais (JIRS), um espaço que reúne profissionais pesquisadores de diferentes estados brasileiros e de diversos países da Europa e América Latina, e, sem dúvida, essa interlocução vem proporcionando o fortalecimento, vitalidade e expansão da teoria.

Ciente do valor desse ambiente de intercâmbio para fortalecimento da TRS, traçamos um panorama de como a profissão docente, o trabalho e prática docente vem sendo estudada nesse espaço. Para isso, analisamos três jornadas ocorridas no período entre 2015 e 2019²⁸, a fim de caracterizar as publicações sobre essas temáticas, presentes no eixo educação e publicadas nos anais desses três eventos.

Adotamos, como critério para seleção, os resumos dos trabalhos vinculados ao Grupo de Discussão Temática (GTD) Educação que apresentavam em seus títulos um dos termos²⁹: profissão, trabalho e prática docente.

²⁸ A IX JIRS que teve como tema ‘Representações Sociais e Sociedades em Movimento’ ocorreu em 2015 Teresina-PI. Em seus anais constam 317, dentre os quais 101 pertencem ao eixo ‘Educação, Instituição e Processos Educativos’. Em 2017, a X Jornada com o tema ‘Campos, vertentes e fronteiras’ foi realizada na UFMG, constando em seus anais 684 resumos, dentre os quais 231 fazem parte do eixo de Educação. A XI JIRS ocorreu em 2019 na UFRGS e teve como tema central ‘Representações Sociais e Práticas Psicossociais: para Mundos sem Fronteiras’. Em seus anais constam 419 resumos, sendo 177 vinculados ao eixo ‘Educação, Práticas, Cultura e Política’.

²⁹ No procedimento de escolha dos resumos, consideramos aqueles cujos títulos apresentaram referências à ‘prática dos professores’, ‘prática’, ‘exercício’ ou ‘trabalho docente’.

Após seleção localizamos, na JIRS-2015, quatro estudos, na JIRS-2017, cinco e, na JIRS-2019, seis, totalizando quinze trabalhos, apresentados no quadro 4. Todos os resumos localizados foram lidos, a fim de identificar as temáticas mais pesquisadas e as perspectivas teórico-metodológicas adotadas nessas produções.

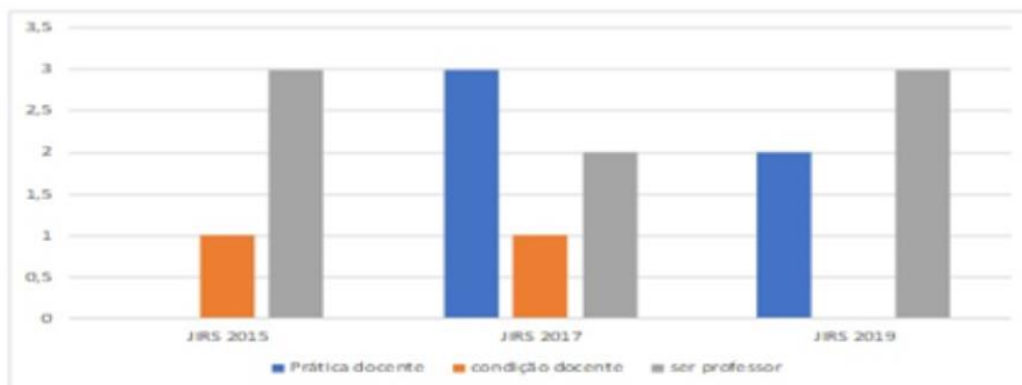
Quadro 04 – Produções GTD Educação localizadas nas JIRS (2015 a 2019)

Nº	AUTOR (A)	ANO	TÍTULO
01	SOARES J. G. da S.; SALES, L. C.	2015	Representações Sociais das condições de trabalho do professor de escola pública
02	MACHADO, L. B.	2015	Profissão Docente para professores iniciantes: consenso das Representações Sociais
03	DIAS, G. L. et al.	2015	As Representações Sociais do "ser professor do campo": o que as representações revelam?
04	CARVALHO, R. C. M. de et al.	2015	A Representação Social do ser professor na concepção de licenciandos de Pedagogia
05	ALMEIDA, A. L. de	2017	As Representações Sociais da prática docente para professores atuantes nas Escolas Rurais
06	SANTOS, B. V. dos; CAMPOS, P. H. F.	2017	Representação Social de professores sobre as práticas em Educação Física escolar
07	MACHADO, L. B.	2017	Ser professor: representações sociais de docentes iniciantes da educação básica
08	OLIVEIRA, V. X. de	2017	A visão do "ser professor" por professores – Em busca de uma identidade docente
09	VIEIRA, D. S. et al.	2017	Dialogando sobre Representações Sociais: uma experiência sobre a prática docente
10	SOARES, J. G. da S.	2017	A Escola Pública e suas condições de trabalho: um estudo de Representações Sociais
11	SILVA, C. L. da	2019	Representações Sociais e formação de professores: estudo das práticas docentes dos profissionais em processo de formação na extensão universitária
12	ARAUJO, F. E. dos S. et al.	2019	Representações Sociais do "ser professor" – concepções de professores de uma escola pública maranhense
13	CHAMON, E. M. Q. de O.	2019	Professores de matemática da rede pública da Baixada Santista: representações do exercício docente
14	FREITAS, V. L. C. de	2019	Representações sociais e subjetividade na singularidade das experiências do ser professor
15	SOUZA; A. K. A. S. e; ANDRADE, E. dos R.	2019	Representações Sociais de professores da educação profissional em saúde sobre o ser professor

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No conjunto dos resumos localizados, identificamos cinco trabalhos sobre prática docente, sendo dois a respeito das condições de trabalho e oito sobre representações sociais do ser professor. Desse conjunto, quatro resumos foram publicados nos anais da JIRS/2015; seis na JIRS/2017 e cinco na jornada realizada em 2019.

Gráfico 1 - Temáticas abordadas nos estudos sobre a profissão docente JIRS (2015-2019)



Elaborado pela autora (2022)

No âmbito da **JIRS-2015**, localizamos o estudo de Soares e Sales (2015), os autores identificam as representações sociais que vinte e quatro estudantes de licenciaturas diversas da UFPI partilham sobre as condições de trabalho (1) do professor da escola pública. Foram utilizados o teste de evocação livre de palavras e a entrevista estruturada, para coletar os dados, e a técnica de análise categorial, para o tratamento dos dados. Os resultados do estudo apontaram que o bom desempenho da função está condicionado à oferta governamental de condições de trabalho satisfatórias (salário, estrutura adequada, reconhecimento, segurança, investimentos na formação, quantidade de atribuições do professor).

A segunda temática, referente às representações sociais do ser professor (3) vinculam-se os trabalhos de Machado (2015), Dias *et. al.* (2015) e Carvalho *et. al.* (2015).

O estudo desenvolvido por Machado (2015) analisa o consenso das RS de ser professor, por meio de um questionário, na forma de protocolo escrito, contendo dez perguntas abertas, com participação de setenta professores iniciantes, vinculados às escolas municipais e estaduais de Recife-PE. O suporte para tratamento dos dados utilizado foi a análise de conteúdo. A autora evidenciou que o consenso representacional da profissão está articulado ao pessimismo, à indisposição e a um sentimento de mal-estar docente, o que indica a necessidade de políticas públicas que acolham e ofereçam maior suporte ao trabalho do professor em início de carreira, estimulando sua permanência na profissão.

Dias *et. al.* (2015) revelam o sentido de ser professor junto a cento e oitenta e dois licenciandos em educação do campo, de cinco municípios do estado do Pará. Foi utilizado um questionário contendo nove questões fechadas e uma questão

aberta. O tratamento dos dados foi realizado com o auxílio do software Sphinx e foi feita a análise de conteúdo. Os autores constataram que a imagem representacional se aproxima de um super-herói que não recebe o devido reconhecimento. Assim, identificaram a dissonância cognitiva como um fator que incide no conflito demonstrado pelos licenciandos ao tentar compreender a importância social da profissão e, ao mesmo tempo, conviver com sua desvalorização. Os autores indicaram a necessidade de maior investimento nos cursos de formação e sugerem que não se reforce a imagem romântica da profissão, que é socialmente construída.

O trabalho desenvolvido por Carvalho *et. al.* (2015) procura compreender a importância da formação e suas implicações na construção das RS do ser professor. O estudo envolveu cento e sessenta e cinco (165) licenciandos do curso de pedagogia de uma IES de Minas Gerais. O instrumento utilizado para coleta dos dados foi um questionário com noventa e seis (96) questões fechadas e uma aberta e o tratamento dos dados numéricos foi feito por meio do Software Sphinx, sendo que os dados verbais foram analisados com o auxílio do Software ATLAS.ti. Os autores constataram que há uma tendência à idealização da profissão como sacerdócio pelos participantes, o que acreditam ser representações de um modelo de professor construída antes do ingresso no curso de formação e estão de tal forma arraigadas que o curso e as vivências acadêmicas não conseguem a elas se sobrepor. As autoras reiteraram a urgência de intervenções eficientes junto aos processos de construção identitária para a melhoria da qualidade da formação docente.

Nos anais da **JIRS-2017** localizamos três estudos que analisaram as RS da prática docente: os de Almeida (2017), de Santos e Campos (2017) e de Vieira *et al.* (2017); dois trabalhos de RS do ser professor (Machado, 2017 e Oliveira; Pryjma 2017) e o de Soares (2017), que trata sobre condições de trabalho docente.

Almeida (2017), em estudo sobre saberes disciplinares e práticos, indica como esses saberes orientam a prática social de dezenove professores de escolas rurais. O instrumento de coleta e análise adotados foram a entrevista semiestruturada e o software Iramuteq. O resultado revelou uma representação social da prática docente fundada na adaptação do currículo às necessidades e à realidade dos alunos do campo.

Santos e Campos (2017) analisam as práticas de cento e três professores de Educação Física, a fim de compreender como jogos de futsal, queimado e a dança

contribuem para o desenvolvimento psicomotor da criança. Utilizaram um questionário e o software de análise lexicográfica de dados textuais denominado ALCESTE, para coleta e análise dos dados. Os autores observaram que as atividades físicas criam laços entre os alunos, além de desenvolver atenção e raciocínio rápido. No entanto os discursos sobre o desenvolvimento psicomotor se apresentam inconsistentes, revelando uma visão genérica dos professores acerca da temática.

A pesquisa realizada por Vieira *et al.* (2017) analisa a prática docente na disciplina “Representações Sociais, Direitos Sexuais e Reprodutivos e Cinema”, do curso de Psicologia da UFSM-RS. Destaca os dispositivos pedagógicos utilizados para promover discussões e reflexões críticas acerca das representações sociais em pauta. Foram apresentados os seguintes dispositivos pedagógicos utilizados na disciplina: filmes, leitura de poemas feministas, atividades de recorte e colagem e a construção de um “caderno de experiências psicossociais”, que contribuiu para registrar associações, impressões, recortes de jornais, notícias e poemas relacionados às discussões estabelecidas. As autoras concluíram que a inserção, na disciplina, de análises fílmicas sobre as relações de poder e seus efeitos nas relações de gênero, raça e etnia contribuiu para o compartilhamento de saberes teóricos e práticos entre os estudantes, mobilizando afetos e promovendo troca de experiências, permitindo rever aspectos do cotidiano, a partir da perspectiva de gênero e das representações sociais.

Machado (2017) identifica as representações sociais do ser professor, construídas por setenta e um docentes iniciantes na educação básica de escolas públicas do Recife e Região Metropolitana. Os dados foram coletados através de uma entrevista semiestruturada e processados pelo software Alceste. A pesquisa revelou que as representações do ser professor estão marcadas pelo sentimento de desvalorização da docência e são afetadas por diferentes elementos de precarização do trabalho, tais como baixo prestígio social da profissão, má remuneração, exigências constantes por parte dos sistemas, indisciplina dos alunos e violência escolar.

Estudo desenvolvido por Oliveira e Pryjma (2017) demarca a saliência e a estrutura das representações sociais do ser professor entre professores neuropedagogos de educação básica. As autoras utilizaram um teste de associação livre de palavras, para o levantamento do possível núcleo central e elementos

periféricos dessas representações, e a análise de similitude, para triangulação dos dados, com a utilização dos softwares EVOC e IRAMUTEQ. Os resultados da análise de similitude demonstraram uma força maior entre os termos “amor” e “dedicação”, o que foi fortalecido pela nuvem de palavras. A compreensão do “ser professor” envolve inúmeras discussões que perpassam a formação e o exercício da docência, as condições de trabalho, os processos de profissionalização, a construção da identidade docente, as relações estabelecidas na escola, entre outras.

Por fim, identificamos, nesses anais, o trabalho de Soares (2017), que teve, por objetivo, conhecer as RS das condições de trabalho do professor de escola pública, compartilhadas por vinte e quatro licenciandos da UFPI. Foram utilizados o teste de evocação livre de palavras e a entrevista estruturada, para coletar os dados. Para analisar os dados, utilizou-se a análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial de Bardin. A autora identificou representações negativas das condições de trabalho do professor da escola pública. Destacou, como principais fatores para esse pessimismo, o salário, estrutura física das escolas, material didático insuficiente e falta de reconhecimento social do professor.

As temáticas presentes nos anais da **JIRS-2019** foram a prática docente, com dois estudos de Silva (2019) e Santos (2019); o ser professor com três pesquisas desenvolvidas por Araújo *et al.* (2019), Freitas (2019) e Souza e Andrade (2019).

Silva (2019) estudou o conteúdo das representações sociais, das práticas desenvolvidas no âmbito da extensão universitária da UFMT, em um projeto de formação continuada docente. Na coleta de dados, foi aplicado questionário com análise a partir da categorização e registro de frequência simples - análise de conteúdo semântica; realização de grupo focal (6 a 8 participantes), com o objetivo de debater sobre os resultados sistematizados da primeira etapa. Os dados gerados na primeira fase do estudo foram analisados com base na identificação dos núcleos de sentido. Os resultados do estudo indicaram indícios de inovação e sensibilização das práticas trabalhadas, com foco nas autorias infantis, revelando certo impacto na realidade educacional do município de Cuiabá.

Analisar as práticas e o exercício docente de sessenta e um professores de Matemática da Baixada Santista/SP, isto é, a influência, tensões e desafios dessas práticas em relação às avaliações, em larga escala, para o declínio da profissão foi o objetivo do estudo realizado por Santos (2019). Foram utilizados o questionário e a

técnica da análise de conteúdo, como recurso de coleta e análise de dados. Os resultados da pesquisa apontaram para uma representação 'prescritiva', ou seja, o olhar dos professores que declinam da profissão advém de uma tradição impregnada na sociedade de que a profissão, apesar de complexa, requer domínio do conhecimento e afetividade, para desencadear a aprendizagem e estimular a transformação dos estudantes.

Sobre o ser professor, nos anais da JIRS 2019, destacamos a pesquisa de Araújo *et. al.* (2019) que analisaram as concepções do ser professor junto a docentes do Ensino Médio da região metropolitana de São Luís/MA. Foram utilizados um questionário e o Teste de Associação Livre de Palavras – TALP, como instrumentos de coleta de dados, e o software Iramuteq nas análises. Os autores constatarem uma mudança na concepção do ser professor. O núcleo central das representações sociais evocadas difere das concepções anteriormente arraigadas (sacerdócio, missionário, detentor do saber). A pesquisa sugere uma multidimensionalidade da profissão que envolve tanto os aspectos profissionais como pessoais, indicados por múltiplos itinerários formativos e contextos sociais.

Com o mesmo enfoque no 'ser professor', a pesquisa de Freitas (2019) teve, por objetivo, encetar uma discussão sobre as representações sociais, a subjetividade e a experiência do ser professor. A metodologia do estudo não foi explicitada. A autora concluiu que as representações do ser professor estão em processos de mudanças e que a subjetividade tem gêneses diversificadas, uma vez que o professor vive, na contemporaneidade, momentos de muita instabilidade emocional, devido às agressões verbais e até físicas, sugerindo novas reflexões de representações e de subjetividade, na singularidade das experiências.

Souza e Andrade (2019) desenvolveram um estudo, a fim de analisar as representações sociais de professores da Educação Profissional em Saúde - EPS sobre o ser professor. As autoras fizeram uso de entrevista semiestruturada, analisada por meio do processo interpretativo das representações sociais preconizada por Arruda (2014). Os autores evidenciaram que as representações estavam articuladas às seguintes dimensões: pessoal, formativa e profissionalizante, abrangendo aspectos relacionados ao cotidiano docente e aos fatores específicos que interferem na EPS. Sinalizam o enfrentamento dos desafios no nível micro, que corresponde às lacunas na formação específica de professores da EPS, e no nível macro, que abrange o compromisso social assumido pela formação profissional em

saúde, o qual é reconhecido pelos professores como fator determinante para a organização de suas condutas e comportamentos.

Após análises das pesquisas, concluímos que em relação às abordagens teóricas utilizadas, os trabalhos indicam a utilização da abordagem original da teoria e os seus desdobramentos. A respeito da utilização dessas abordagens, localizamos um estudo fundamentado na Teoria do Núcleo Central, dois orientados pela abordagem societal de Doise, cinco estão filiados à abordagem culturalista ou original e quatro trabalhos não esclarecem que abordagem teórica das representações foi adotada.

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados utilizados, predominou o uso da entrevista e do questionário, ambos utilizados em seis dos trabalhos. Essas técnicas foram aplicadas isoladamente ou, como na maioria dos casos, em conjunto com outras. Identificamos, ainda, combinações de instrumentos, como Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), grupo focal e questionário com Escala Likert. Salientamos, ainda que dois dos trabalhos analisados não explicitem o percurso metodológico adotado.

No tocante aos procedimentos de análise dos dados, observamos a preferência nos trabalhos pela Análise de Conteúdo Categorical e, em alguns estudos, sendo combinados com uso de *softwares* como, por exemplo, um o Alceste (1), Evoc (1), Iramuteq (1), Sphinx (2) e Atlas.ti (1). Três dos trabalhos analisados não fazem menção aos procedimentos de análise utilizados.

Acrescentamos que, no âmbito do GTD-Educação das três últimas JIRS, são inúmeros e variados os estudos dessa área que utilizam a teoria, dentre outras temáticas investigadas, destacando inclusão, tecnologias educacionais, violência, indisciplina e bullying, questões de gênero e diversidade sexual na escola.

A realização desse levantamento permitiu uma aproximação com a produção científica publicada nesse espaço e confirmou a sua contribuição para a consolidação, discussão e ampliação da TRS em diferentes campos. Constatamos, ainda, que, mesmo que seja crescente o uso da Teoria das Representações Sociais para estudos sobre a profissão de professor, trabalho e/ou prática docente nessas jornadas, os resumos analisados sinalizam pouca articulação entre esse referencial teórico e os dados empíricos, além de algumas limitações em relação à escolha e à definição das abordagens para os estudos.

No conjunto dessa produção, não localizamos estudos sobre as representações sociais da profissão docente por quem vivencia situações de mal-estar e adoecimento docente. Assim, ao se identificar quem são esses sujeitos e como representam a profissão, poderemos estar contribuindo para a melhoria da educação básica.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico da presente pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, explicitamos o campo de estudo, os participantes, os instrumentos de coleta, o procedimento de organização e a análise dos dados.

4.1 Abordagem da pesquisa

O presente estudo é de natureza qualitativa. Tal abordagem é a mais adequada, quando se deseja compreender e interpretar fenômenos humanos e sociais (Minayo, 2013). Esta abordagem permite a coleta e análise de dados de maneira aprofundada, considerando-se os aspectos explícitos e implícitos do fenômeno estudado, além de proporcionar a explicitação das subjetividades. Com base na pesquisa qualitativa, considerando o que argumenta Chizzotti (1998, p. 79), o conhecimento gerado “está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas relações”.

A pesquisa de abordagem qualitativa valoriza o “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”, ou seja, queremos compreender os sentidos atribuídos à profissão docente por professores da educação básica de Pernambuco em situações de mal-estar e adoecimento docente, portanto acreditamos que esta abordagem contribuirá para alcançarmos nossos objetivos (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50). Reiteramos a pertinência da abordagem qualitativa para esta pesquisa, pois, conforme Spink (1995), a Teoria das Representações Sociais objetiva compreender a construção da realidade na interface entre as explicações cognitivas, os investimentos afetivos e as demandas concretas derivadas das ações cotidianas.

Para atender aos objetivos propostos, a investigação será desenvolvida em três etapas interrelacionadas. O quadro 5, a seguir apresentado, demonstra as referidas etapas, seus objetivos, instrumentos de coleta e análise de dados e sujeitos participantes do estudo.

Quadro 5: Delineamento da pesquisa

Etapa	Objetivo	Procedimentos		Fontes/Sujeitos
		Coleta	Análise	
1ª (Exploratória)	Apresentar, com base na literatura específica, aproximações e distanciamentos conceituais entre o mal-estar e o adoecimento docente.	Estudo bibliográfico	AtlasTi	Esteve (1999), Codo (1999), Dejours (1998).
Fase 1 Estudo bibliográfico	Caracterizar os professores de educação básica pública de Pernambuco, em situações de mal-estar e adoecimento, indicando as patologias que mais os acometem.	Questionário		31 Professores efetivos de escolas públicas situadas em Recife e região metropolitana
Fase 2 Levantamento			Análise de Conteúdo	
2ª Fase 1 Análise Documental	Evidenciar na legislação adotada pelos sistemas municipal do Recife e estadual de educação de Pernambuco a existência de ações de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente.	Análise documental	Análise de Conteúdo	Regulamentação municipal do Recife e do estado de Pernambuco; Decretos do NAS e do SAS.
Fase 2 Estudo de Campo	Caracterizar o funcionamento dos espaços de atenção aos servidores da educação, o Serviço de Atendimento ao Servidor (SAS) da Secretaria de Educação do Recife e do Núcleo de Atendimento ao Servidor (NAS) MetroSul da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e identificar junto aos seus responsáveis se há ações e estratégias de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente.	Entrevista semiestruturada		Gestora do SAS; Psicóloga e Assistente Social do NAS
3ª Fase 1 Estudo de Campo	Identificar as patologias que mais afetam os professores; compreender o percurso que os professores enfrentaram no serviço público para chegarem à condição de readaptados; verificar se tinham ciência da oferta de ações de saúde ou projetos de prevenção promovidos pela Secretaria de Educação e evidenciar elementos que simbolizam a condição de readaptados.	Entrevista semiestruturada		17 professores efetivos de escolas públicas situadas em Recife e região metropolitana
Fase 2 Estudo de Campo	Identificar as representações sociais da profissão docente, construídas por professores em situações de mal-estar e adoecimento, indicando possíveis relações dessas representações e suas influências para permanência ou abandono da docência.			

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.2 Descrição das etapas da pesquisa

Primeira etapa

Conforme consta no quadro 5, a etapa inicial da pesquisa (etapa exploratória) foi desenvolvida em duas fases. Na primeira fase, realizamos um estudo bibliográfico buscando apresentar, com base na literatura específica, aproximações e distanciamentos conceituais entre o mal-estar e o adoecimento docente.

Na segunda fase, através de um levantamento, buscamos caracterizar os docentes de escolas públicas municipais e estaduais de Pernambuco, em situação de mal-estar e adoecimento, bem como identificar as patologias que mais os acometem. Nesta etapa exploratória, realizamos um levantamento utilizando um questionário misto³⁰.

De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário é uma técnica “composta por um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Com a aplicação do questionário, buscamos nos aproximar dos fatores primários e secundários que configuram a presença de mal-estar docente. Assim, organizamos o questionário em dois blocos de questões. No primeiro, constavam indagações sobre a distância entre a residência e o local de trabalho, a forma de deslocamento utilizada, o nível de formação, o tempo de exercício, as funções já exercidas na escola, o regime de trabalho e o número de alunos que atende por turma. No segundo bloco de questões, solicitamos informações sobre os principais problemas de saúde que vem provocando o afastamento do professor da sala de aula, as expectativas³¹ de retorno ao trabalho após o período de afastamento e o que, na opinião dos participantes, mais tem contribuído para o afastamento ou readaptação docente.

Iniciamos nossa incursão no campo em dezembro de 2021, quando do primeiro retorno às aulas presenciais nas escolas estaduais, que, até aquele período, ofereciam o ensino no formato remoto devido à pandemia. Ao chegarmos nessas

³⁰ Ver nos apêndices o modelo de questionário.

³¹ Utilizamos uma adaptação através da Escala Likert, no que se refere às expectativas (opção de 0 a 10) de retorno ao trabalho, a fim de que os professores se posicionassem e justificassem sua posição.

escolas, nós nos apresentamos à equipe gestora e perguntamos se, naquela unidade, havia professores afastados da sala de aula ou readaptados, atuando em outras funções na escola.

Diante da oportunidade de ter acesso aos professores com esse perfil, explicamos o objetivo da pesquisa, solicitando permissão para aplicação dos questionários àqueles que estivessem presentes e dispostos a participar. Percorremos um total de oito escolas e conseguimos aplicar o questionário, presencialmente, com nove³² professores³³.

Os participantes deste estudo são professores da educação básica de Pernambuco que se encontram afastados da sala de aula por situações de mal-estar e adoecimento. Esses profissionais foram selecionados a partir dos seguintes critérios: serem docentes efetivos, prioritariamente, afastados da sala de aula ou readaptados de função em decorrência de situações de mal-estar e adoecimento docente e nas várias fases da vida profissional.

Para se chegar aos sujeitos, entramos em contato com os gestores de escolas públicas municipais e estaduais, os quais têm intermediado o acesso a esses docentes. Mediante contato direto ou indireto estabelecido, construímos um grupo inicial de participantes (31), de modo a contemplar características socioprofissionais, tais como incluir professores de diferentes etapas da educação básica (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio), em vários estágios de desenvolvimento da carreira, de diferentes grupos etários, níveis e áreas de formação. Consideramos, ainda, a disposição desses profissionais em colaborar com a pesquisa.

Não verificamos objeções em realizar a pesquisa, nem por parte dos gestores nem por parte dos professores, que se mostraram dispostos a participar. Ressaltamos que, no decorrer dessa fase, a maioria das escolas estava ainda se readaptando às aulas presenciais, aos protocolos de segurança, dando início ao período de provas, fechamento do ano letivo, reuniões pedagógicas e com professores ansiosos pelo período de férias, tendo em vista que, no período de *lockdown*, o ensino remoto provocou uma intensificação do trabalho docente.

³² Os professores foram identificados com a letra maiúscula P, seguida do número de ordem do protocolo do questionário respondido.

³³ Dentre os professores inicialmente pesquisados, uma professora afirmou participar de um grupo no *WhatsApp* (Professores Readaptados) no qual fui inserida.

Segunda etapa

Coerente como os objetivos propostos, na **segunda etapa da pesquisa**, que possui duas fases, inicialmente na **primeira**, desenvolvemos um estudo documental a fim de identificar possíveis ações ou estratégias adotadas pelas Secretarias de Educação, visando dar suporte aos docentes em situação de mal-estar e adoecimento.

Em relação à análise documental, é importante esclarecer, por exemplo, o conceito de documento, as etapas e as dimensões que a compõem. De acordo com Cellard (2012, p. 297) “documento consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel”. Nesta pesquisa, utilizamos os que estavam disponíveis em sites oficiais da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife.

A seguir, apresentamos os documentos que foram objetos de análise (Quadro 10). No que diz respeito a regulamentação estadual foram analisados os seguintes documentos: a Lei Orgânica Estadual; o Estatuto do Magistério; o Plano de Cargos e Carreira; a Instrução de Serviço 17/2016 que dispõe sobre o Núcleo de Atenção ao Servidor da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (NAS); e a Instrução de Serviço 18/2018 referente ao Programa de Readaptação.

No âmbito municipal, os documentos analisados foram: a Lei Orgânica Municipal - LOM; o Estatuto do Magistério; o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e o Decreto Nº 22.813/ 2007 que normatiza a readaptação dos servidores por parte do Setor de Atendimento ao Servidor da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife (SAS).

A análise documental lança mão de procedimentos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, no nosso caso, textos da lei. A referida análise documental contribuirá para obter significativas informações acerca de como o cuidado e formas de prevenção com a saúde docente é tratada no município do Recife e no estado de Pernambuco.

Situados como fontes secundárias, os documentos serão analisados de forma a complementar o questionário e as entrevistas na obtenção de dados. Sendo assim, a técnica da análise documental será utilizada para evidenciar a existência de

ações adotadas pelos sistemas de educação de Pernambuco para dar suporte a professores em situação de adoecimento.

Segundo Cellard (2012, p. 215), o documento escrito constitui uma fonte preciosa para todo pesquisador “[...] evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas”. Investiremos na construção de um corpus documental satisfatório que nos subsidie de elementos suficientes para a análise da dinâmica do real.

Na etapa de pré-análise seguiremos a orientação propostas por Cellard (2012) que, além do conteúdo, propõe o estudo de um documento com base em cinco dimensões: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; e os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Na fase de análise, buscaremos estabelecer critérios e descritores que nos auxiliem a compreender o conteúdo específico de cada documento, bem como sua relação com os outros documentos e com a realidade concreta, preservando seus elementos instituintes.

Na **segunda fase**, buscamos caracterizar o funcionamento dos espaços de atenção aos servidores - o SAS da Secretaria de Educação do Recife e do NAS MetroSul da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, além de identificar junto aos seus responsáveis se há ações e estratégias de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente.

Para tal, utilizamos de uma entrevista semiestruturada. Este procedimento fornece

informações que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas sociais costumam denominar “subjetivos” e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (Minayo, 2013, p. 262).

Acreditamos que o contato com os setores nos fornecerá uma melhor compreensão acerca dos procedimentos que os professores precisam percorrer para se readaptar de função.

A entrevista foi realizada no setor NAS, com a presença de duas profissionais representantes da equipe, uma psicóloga (11 anos de atuação) e uma fonoaudióloga

(12 anos de atuação), as quais apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e após anuência das mesmas procedemos a entrevista e sua respectiva gravação. Na oportunidade, tivemos uma ótima recepção e pudemos observar o espaço em que o NAS está localizado e consideramos pequeno, porém bastante acolhedor.

Organizamos o roteiro da entrevista a partir de dois eixos temáticos: no **primeiro eixo**, procuramos saber informações sobre como funciona o serviço, como foi instituído, seus objetivos, composição da equipe funcional, modos de acesso e público atendido. No **segundo eixo** de perguntas exploramos os trâmites técnicos e legais que os servidores e professores precisam percorrer do momento em que adoece até a concessão de redução da carga horária, de atividades ou a readaptação de função.

Nos subitens que se seguem descrevemos as impressões e o cenário que constatamos em cada um destes espaços, seguidos dos depoimentos declarados nas entrevistas.

Terceira etapa

Nesta etapa da pesquisa iremos aprofundar dados recolhidos na primeira etapa, isto é, por meio da aplicação de entrevista semiestruturada junto aos professores readaptados de função.

Buscamos identificar as patologias que mais afetam os professores; compreender o percurso que os professores enfrentaram no serviço público para chegarem à condição de readaptados; verificar se tinham ciência da oferta de ações de saúde ou projetos de prevenção promovidos pela Secretaria de Educação e evidenciar elementos que simbolizam a condição de readaptados.

Procuramos identificar as representações sociais da profissão docente, construídas por professores em situações de mal-estar e adoecimento, indicando possíveis relações dessas representações para permanência ou abandono da docência nas escolas públicas.

Como campo de pesquisa optamos por escolas da educação básica da região metropolitana do estado de Pernambuco (Recife, Jaboatão). Esse conjunto de escolas contempla a abrangência da educação básica (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio). Tendo em vista que alguns

professores atuam em mais de uma rede de ensino, a escolha ocorreu a partir dos seguintes critérios: contemplar escolas de vários segmentos da educação básica e que apresentassem professores readaptados.

Perfil dos participantes da terceira etapa

Os participantes da pesquisa (Quadro 6) foram selecionados com base em dois critérios: ser professor efetivo e estar readaptado, temporariamente ou definitivamente. Sendo assim, compuseram nossa amostra 17 professores efetivos readaptados, sendo 13 mulheres e 4 homens.

A faixa etária dos participantes varia entre 43 e 62 anos, sendo a maioria (09) com idade entre 50 e 56 anos. Sobre a formação dos participantes, 10 professores são graduados em Pedagogia e 07 em licenciaturas diversas: sendo dois em Letras, dois em Matemática, dois em História e um em Ciências Biológicas.

Quanto ao vínculo de atuação, dos 17 participantes, 12 professores atuam apenas na rede municipal de ensino e três professores atuam apenas na rede estadual de ensino e dois professores atuam tanto na rede municipal quanto na rede estadual de ensino.

Do grupo participante, uma professora atuava na educação infantil (grupo V), nove eram docentes dos anos iniciais e sete atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e ensino Médio. Todos os professores assumem dois vínculos e, apesar de readaptados, permanecem com dois vínculos.

Em relação ao tempo de exercício profissional dos participantes, este varia entre 11 a 28 anos. Todos os professores se encontram em readaptação definitiva e o **tempo de readaptação do grupo** oscila de 05 a 16 anos. No grupo pesquisado, oito professores já estão readaptados há um período compreendido entre 10 anos e 16 anos.

Quadro 6: Caracterização dos participantes da terceira etapa

Identificação	Formação	Tempo profissão (anos)	Tempo readaptação (anos)
P1Fef1mun ³⁴	Pedagogia	18	11
P2Fef1mun	Pedagogia	11	08
P3Fef1mun	Pedagogia	19	10
P4Fef1mun	Pedagogia	23	16
P5Mef2mun	História	16	10
P6Fef1mun	Pedagogia	15	08
8P7Fef2mun	Letras	23	09
P8Mef2munemest	Matemática	28	15
P9Fef1mun	Pedagogia	38	10
P10Feinfmun	Pedagogia	20	07
P11Femest	Letras	19	07
P12Fef1mun	Pedagogia	19	10
P13Fef1mun	Pedagogia	20	06
P14Mef2munemest	Matemática	28	14
P15Fef1mun	Pedagogia	15	09
P16Femest	Ciências Biológicas	15	05
P17Memest	História	17	05

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação ao instrumento de coleta de dados adotado nesta fase e, para captar a representação social que os professores readaptados construíram da profissão utilizamos a **entrevista semiestruturada** com base num roteiro de questões. Ao optarmos pela entrevista semiestruturada, compreendemos que ela privilegia a obtenção de informações através da fala dos indivíduos e que revela condições estruturais, sistema de valores, normas e símbolos que transmite através de um porta-voz representações de um determinado grupo (Minayo, 2013).

³⁴ Em relação à **identificação dos participantes** elaboramos uma codificação que o leitor pudesse identificar: logo após o número de **protocolo da entrevista** (P1 até P17); o **gênero** (F feminino e M masculino) dos participantes; o **nível/etapa da educação básica que atua**: (einf) educação infantil, (ef1) ensino fundamental 1, (ef2) ensino fundamental 2, (em) ensino médio e se é efetivo do município (mun) ou do estado (est).

Por meio da conversação estabelecida, poderemos ter “acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante” (Fraser; Gondim, 2004, p. 140) e, ainda, por considerar que são veiculados valores que permitem ao pesquisador maior aproximação dos objetos simbólicos que são constitutivos das representações sociais (Moscovici, 2003).

Ainda ressaltamos que, consideramos as questões pré-definidas como diretrizes, e não como regra de como a entrevista deve ocorrer, mas para contribuir com uma certa coerência no diálogo estabelecido com os entrevistados.

As **entrevistas** ocorreram entre os meses de maio e junho de 2023 e tiveram duração de 30 a 40 minutos. O processo de agendamento das entrevistas ocorreu após contato telefônico e aceite dos professores em participar da pesquisa. A entrevista ocorreu de acordo com a disponibilidade do participante e após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apenas uma das entrevistas ocorreu fora do ambiente escolar, tendo em vista ser o único momento que a professora tinha para conversar conosco, a mesma solicitou que nos encontrássemos numa clínica multidisciplinar durante o momento de espera em que ela acompanhava e aguardava seu filho que estava em atendimento.

Para fazer a discussão dos depoimentos dos professores tomamos como referência o processo de construção e elaboração das representações sociais. Após as transcrições das entrevistas demos início a leitura flutuante, a identificação dos temas recorrentes nas informações concedidas e o agrupamento dos temas em categorias temáticas através dos critérios de semelhança dos conteúdos de suas falas.

A opção por analisar os resultados mediante a organização de categorias temáticas ocorreu a partir da observação do que havia em comum entre as informações concedidas pelos participantes deste estudo. Durante as entrevistas, tivemos o cuidado de fazer anotações sobre todo o contexto que se fazia presente, a fim de evitar simples descrições.

Assim que retornávamos da entrevista procedemos com a transcrição das gravações o que exigiu uma escuta exaustiva e atenta, com o objetivo de apreender todas as pausas, repetições e silêncios, respeitando todos os detalhes que se fizeram presentes nas falas dos participantes.

4.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise de conteúdo

Adotamos a análise de conteúdo para subsidiar nossas análises e discussão dos dados, por dizer “respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (Minayo, 2013, p. 303).

Dentre as várias técnicas da análise de conteúdo, optamos pela análise do tipo categorial temática, tendo em vista que se aplica a discursos diretos e simples, permitindo a classificação dos elementos de significação constitutivos das mensagens dos sujeitos (Bardin, 2011). A autora conceitua a análise de conteúdo como sendo um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” que busca evidenciar, sistemática e objetivamente, uma descrição do seu “conteúdo manifesto” que permitam a inferência do conhecimento com o objetivo de interpretá-las (p. 37).

As inferências que procuram responder a uma determinada pergunta, são chamadas de específicas e aquelas que pretendem saber a existência de uma lei relacional, são consideradas gerais. Dito de outro modo, a análise de conteúdo é

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Idem, p. 42).

Do ponto de vista epistemológico, Bardin nos revela duas distintas concepções ou dois modelos de comunicação: o instrumental, que assegura estar a importância da mensagem naquilo indicado pelo conteúdo presente nas palavras, negligenciando o contexto ou circunstâncias; e o modelo representacional, que privilegia e considera fundamentais o contexto e as suas circunstâncias.

Neste trabalho, adotamos o segundo modelo de comunicação, o representacional, pois acreditamos que, na escuta das palavras dos sujeitos, percebem-se o contexto e suas circunstâncias, ou seja, as ‘condições de produção/recepção’ de suas mensagens, serem significativos e imprescindíveis para que possamos identificar as representações sociais da profissão docente, construídas por professores em situações de mal-estar e adoecimento, indicando

possíveis relações dessas representações para permanência ou abandono da docência.

Ao fazer a opção por uma análise de conteúdo categorial, é necessário proceder com a delimitação das seguintes unidades: (1) unidades de codificação/categorização, em que se realiza a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação para, em seguida, reagrupá-los com base em critérios previamente definidos; (2) unidades de registro, que seria a unidade de significação a codificar – tema – podendo ser de natureza e dimensões variáveis; (3) unidades de contexto, apenas necessária diante da existência de uma ambiguidade de sentido dos elementos codificados.

O processo de categorização é composto pelo inventário, que consiste em desmembrar elementos, e a classificação, fase em que se dividem os elementos, impondo uma lógica de organização. Processa-se por meio do desmembramento do texto em unidades de contexto e categorias menores, para, depois, reagrupar analiticamente, buscando estabelecer unidades de sentidos. O processo de organização da análise segue três fases: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento nos resultados obtidos e inferências.

Na fase pré-analítica, são determinadas a unidade de registro (palavra-chave ou frase), a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os recortes, as formas de categorização e os conceitos teóricos mais gerais que passarão a orientar a análise (Minayo, 2013).

No período de pré-análise se dá a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. No caso desta investigação, utilizou-se o procedimento da leitura flutuante. Através dessa leitura, foram organizados de forma mais coerente os dados obtidos.

Na fase de exploração do material, temos o levantamento do material, buscando definir categorias, identificando unidades de registro e unidades de contexto que contribuirão para o estabelecimento das inferências.

Neste estudo, na fase de exploração do material, além de organizar a codificação por meio das unidades de registro e de contexto, elegeram-se as regras de contagem, baseadas na frequência e foram elaboradas as categorias por meio do agrupamento das aproximações e distanciamentos, depreendidos dos depoimentos dos participantes.

Na última fase, foram identificadas e analisadas as categorias empíricas que emergiram dos dados obtidos e buscou-se compreender e organizar os sentidos das respostas dos docentes. Diante da análise temática desenvolvida na primeira etapa, emergiram as seguintes categorias: principais patologias que afetam os professores; fatores causadores do afastamento docente da sala de aula; expectativas de retorno à sala de aula.

Um outro recurso que buscamos para colaborar com a organização e acompanhamento dos registros efetuados foi o *software* ATLAS.ti³⁵, utilizando a versão 22. Optamos por seu uso, tendo em vista que esse programa é indicado como complemento à organização dos dados empíricos, bibliográficos e documentais, além de possibilitar a construção de redes semânticas, além de fornecer confiabilidade para estudos com análises em que se usam instrumentos diversos. No entanto compreendemos que o *software* não substitui o papel do pesquisador, apenas o auxilia na análise.

O *software* ATLAS.ti

O *software* ATLAS.ti vem sendo utilizado em pesquisas qualitativas para auxiliar na análise e interpretação de dados. Com este *software*, podem ser analisados textos escritos (questionários, relatórios, cartas etc.), áudio, imagens e vídeos. Ele oferece um modelo básico para organização de **documentos primários** (dados primários oriundos de várias fontes: artigos, entrevistas, fotos, músicas, filmes, mapas, etc.); **citações** (fragmentos de imagens audiovisuais, texto ou áudio); **códigos** (conceitos advindos de referência externa e/ou interna mediante o que está sendo analisado no momento); **anotações** (registro de reflexões, observações e interpretações do material investigado); **famílias** (agrupamento de objetos como códigos, anotações ou documentos primários) e **redes** (associações que permitem visualizar as conexões existentes entre as informações codificadas).

A seguir, apresentamos as ferramentas que compõem o ATLAS.ti e suas funcionalidades: a) A ‘unidade hermenêutica’, *hermeneutic unit* (hu), armazena todos os dados de uma pesquisa. Cada *corpus* deve ser salvo com um nome específico,

³⁵ O ATLAS.ti é um *software* criado por Thomas Muhr, na Technical University of Berlin. Surgiu com a finalidade de promover, em um curto espaço de tempo, a análise de grande quantidade de dados, provenientes da pesquisa sobre os impactos do acidente nuclear de Chernobyl, em 1986.

ali ficam armazenados todos os dados da pesquisa assim como o tratamento que lhes foi dado pelo pesquisador; b) os ‘documentos primários’, *primary documents* (pd), são os arquivos da pesquisa a serem analisados, os quais podem estar em diferentes formatos (pdf, doc, jpeg), além de vídeos, áudio e documentos geoprocessados (*google earth*).

Cada documento é identificado pelo próprio *software* com a letra P e um número cardinal subsequente; c) as ‘citações’ (*quotations*) são os trechos significativos selecionados dos documentos com base nos objetivos da pesquisa referencial teórico-metodológico adotado; d) os ‘códigos’ (*codes*) dizem respeito aos segmentos selecionados para análise.

Geralmente, são termos ou expressões sucintas, conjunto de palavras, que denotam o sentido/significado ou informação da citação selecionada; e) os lembretes que podem estar associados a algum referencial teórico ou a alguma conexão do pensamento do pesquisador são as ‘anotações’ (*memos*); f) as “*families*” permitem a organização do *corpus* em categorias de análise, podendo estar associadas a documentos e aos *memos*. Nas *families* o pesquisador organiza os dados e as suas interpretações sobre o *corpus* da pesquisa; g) denominadas de “*networks*”, as ‘redes’ ou mapas conceituais são esquemas gráficos que possibilitam a visualização dos resultados do processamento dos dados. Nelas podem estar inseridos os documentos, as codificações, os segmentos analisados e *memos*. Essas redes permitem visualizar articulações entre diferentes elementos analisados; h) os “*outputs*” são ‘relatórios’ gerados após o processamento dos dados. Esses recursos podem agregar as diferentes ferramentas e a associação entre elas, por exemplo, as codificações e suas respectivas frações de texto, selecionadas durante a análise, relatórios, nuvem de palavras, etc.

Pocrifka e Carvalho (2014), com o objetivo de investigar o êxito do uso do *software* ATLAS.ti na pesquisa qualitativa, desenvolveram a análise manual de documentos oficiais selecionados e posteriormente tratados utilizando o Atlas TI. Os resultados obtidos a partir da análise manual foram superficiais e a leitura flutuante dos documentos gerou apenas uma interpretação, mas não uma análise. Já a análise realizada com o *software* Atlas TI apresentou profundidade na análise dos dados e permitiu o não desvio do objetivo da análise, facilitando a codificação e categorização, gerando redes que facilitam a visualização e a interpretação dos dados analisados. As autoras ressaltam que “um *software* de análise qualitativa,

como o ATLAS.ti, é uma ferramenta nas mãos do pesquisador, que ainda detém o controle de todos os dados da pesquisa” (Pocrifka; Carvalho, 2014, p. 25).

Investigando sobre o uso do programa nas pesquisas em educação, localizamos o estudo de Silva Junior e Leão (2018), que realizaram uma revisão sistemática da literatura de teses publicadas no Brasil sobre o uso da robótica educacional no ensino de ciências, adotando como recurso metodológico a utilização do *software* Atlas.ti, para contribuir com a realização das técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin. Os autores concluíram que o *software* ATLAS.ti se mostrou uma ferramenta eficaz para o uso de pesquisadores que conduzem pesquisas qualitativas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin, uma vez que facilita o tratamento dos dados. Quanto ao uso da robótica educacional, o levantamento demonstrou tratar-se de um tema relevante, com baixa produção nos grupos de pesquisa que ainda não estão consolidados e que precisa de maior aprofundamento dos referenciais teóricos e metodológicos.

Utilizamos o ATLAS.ti nessa etapa inicial do estudo, para a organização das respostas abertas dos professores ao questionário. Os questionários respondidos (31) pelos professores compuseram nossos documentos primários. Inserimos três segmentos (códigos) com base na análise das questões abertas: ‘Fatores de afastamento’, ‘Principais patologias que afetam os professores’ e ‘Expectativas de retorno ao trabalho’.

Continuaremos utilizando o *software* nas demais etapas, tendo em vista que contribui para a organização dos dados, otimização do processo analítico, além de possibilitar a elaboração de redes que favorecem a análise dos dados.

5 PERFIL DOS PROFESSORES READAPTADOS, MOTIVOS DO AFASTAMENTO DOCENTE E ESTRATÉGIAS DE CUIDADO E PREVENÇÃO DA SAÚDE

Neste capítulo, procuramos caracterizar os professores de educação básica pública de Pernambuco em situações de mal-estar e adoecimento e identificar as patologias que mais os acometem, por meio de resultados provenientes dos questionários aplicados.

5.1 Primeira Etapa

5.1.1 O perfil dos professores

Responderam ao questionário um total de 31 profissionais³⁶, sendo 29 professoras e dois professores da educação básica pública de diferentes municípios de Pernambuco (Recife, Jaboatão, Olinda, Camaragibe e Ipojuca) que se encontravam afastados da sala de aula por adoecimento.

Para ter acesso a esses docentes, conseguimos inserir-nos num grupo de *WhatsApp* destinado a professores readaptados ou afastados da sala de aula. Participando desse grupo, mantivemos contato por mensagens, por meio das quais apresentamos os objetivos da pesquisa, realizamos o convite, disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário a ser respondido. Mediante a anuência do sujeito em participar, encaminhávamos esse material e solicitávamos o retorno do material por e-mail.

Após essas tratativas realizadas com 47 profissionais, obtivemos respostas de 22 professores. Os demais sujeitos, em número de 09 (nove), são professores de

³⁶ Em resposta ao pedido de acesso à informação junto à Ouvidoria Geral do Estado, de acordo com o setor de Perícias Médicas do Estado de Pernambuco, o total de licenças médicas concedidas no período de 19.01.2017 a 05.11.2020 é de 21.233 registros. Em resposta a uma consulta feita ao Portal da Transparência de Recife, de acordo com a Gerência Geral de Gestão de Pessoas (GGGP), em 2017, o número de professores afastados por licença médica no município do Recife era 2.062 professores, desse total professor I (1.824) e professor II (232). Informações atuais (2022), fornecidas pelo Serviço de Atendimento ao Servidor da Rede Municipal de Recife (SAS) indicam que há 852 professores readaptados neste município. Salientamos que essas informações são preliminares e difusas e deverão ser mais bem explicitadas no trabalho final.

escolas situadas em Recife e Jaboatão dos Guararapes aos quais tivemos acesso direto nas escolas e responderam ao questionário em nossa presença.

No quadro 7 abaixo, temos a distribuição dos participantes por faixa etária. A média de idade é de 48,78% variando de 37 a 61 anos. Temos uma professora com 37 anos; na faixa de 41 a 50 anos, há 15 professores; 10 professores entre 51 e 60 anos; dois acima de 60 anos e três não informaram a idade.

Quadro 7: Distribuição dos participantes por faixa etária

Faixa etária	f
Menos de 40 anos	1
41 a 45 anos	8
46 a 50 anos	7
51 a 60 anos	10
Acima de 60 anos	2
Não informou	3
Total	31

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Logo abaixo, na tabela 1, verificamos a prevalência do número de professoras (93,5%) em relação ao de professores (6,5%), sendo esse dado um elemento de corroboração com o que sinalizamos anteriormente, isto é, prevalece, na atualidade, o processo de intensificação de feminização do magistério.

A esse respeito, de acordo com o portal do INEP (2021)³⁷, estão registrados como docentes da educação básica brasileira 2,2 milhões e cerca de 80% desses profissionais são do sexo feminino.

Em relação ao nível de escolaridade, identificamos 27 professores com formação em curso de especialização *latu sensu* (87%), dois professores com formação em nível de mestrado (6,5%) e dois concluíram curso de graduação (6,5%).

Por considerarmos que, para alguns profissionais, o deslocamento para o trabalho constitui um fator de estresse e ansiedade, devido a longos percursos e ao trânsito intenso em Recife e Região Metropolitana, procuramos saber o bairro/cidade

³⁷ Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2021).

em que os professores residem, local em que trabalham e meio de transporte mais utilizado para o deslocamento.

De acordo com as respostas, dezesseis professores residem em municípios diferentes daquele em que trabalham; quinze residem e trabalham no mesmo município, sendo que quatro professores moram em um município e atuam em duas redes de ensino municipais diferentes. Por exemplo, o professor P10 reside em Paulista e trabalha na Rede Municipal de Ipojuca e Rede Municipal de Recife; a professora P22 reside em Camaragibe e atua nas redes municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes.

Tabela 1: Caracterização geral dos participantes

Variáveis	f	%
Gênero		
Feminino	29	93,5
Masculino	2	6,5
Escolaridade		
Graduação	2	6,5
Especialização	27	87,0
Mestrado	2	6,5
Transporte usado residência/ trabalho/ residência		
automóvel	11	35,5
ônibus / metrô	17	54,8
a pé	3	9,7
Tempo profissão		
Até 10 anos	3	9,7
Até 20 anos	16	51,6
Até 30 anos	9	29,0
Mais de 30 anos	3	9,7
Regime de trabalho (CH)		
20h semanais	7	22,6
40h semanais	10	32,2
Mais de 40h semanais	14	45,2
Níveis de atuação		
Educação Infantil	6	19,3
Ensino Fundamental (anos iniciais)	16	51,6
Ensino Fundamental (anos finais)	6	19,3
Ensino Médio	3	9,7

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Conforme tabela 1, os meios de transporte utilizados pelos professores são diversos. Do conjunto dos participantes, onze professores afirmam utilizar automóvel, dezessete utilizam mais de um transporte coletivo (ônibus/metrô) e

apenas três afirmam não utilizar meio de transporte para se deslocar ao trabalho, pois moram próximo das instituições nas quais trabalham.

O professor P25 relatou que a medicação que passou a tomar por conta do diagnóstico de depressão e ansiedade, provocou muitas reações que o impediram de dirigir seu automóvel, passando a se deslocar de ônibus, fato que, segundo ele, acaba provocando ainda mais ansiedade, tanto pela insegurança quanto pelo tempo gasto no trânsito.

Do grupo pesquisado, dois professores indicam fazer uso de aplicativos (“Uber”), quando as dores aumentam e, devido aos sintomas de saúde fragilizada, esse transporte é mais viável e facilita o deslocamento para as escolas e da escola para suas residências.

Quanto ao tempo de exercício profissional, a tabela 1 demonstra que os professores com mais de 20 anos (16) constituem o percentual mais elevado (51,6%). Nove professoras (29,0%) possuem até 30 anos de profissão. Três professores têm menos de 10 anos de atuação e outras três participantes (9,7%) atuam há mais de 30 anos como professoras.

Como descrevemos na tabela 1, entre os participantes contamos com dezesseis professores dos anos iniciais do ensino fundamental (51,6%), três atuam no ensino médio (9,7%), seis professores afirmaram lecionar na educação infantil (19,3%) e seis, nos anos finais do ensino fundamental (19,3%).

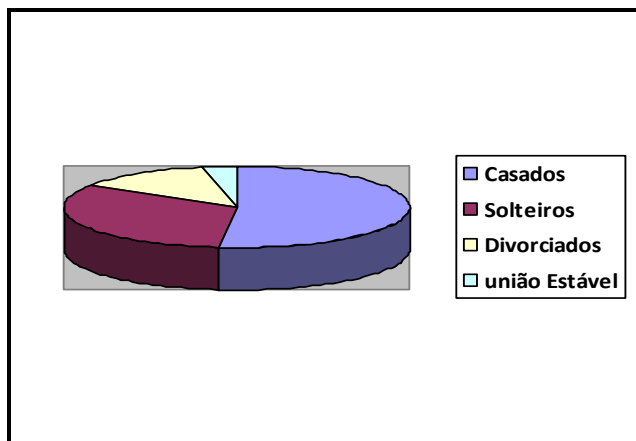
A grande maioria dos sujeitos reforça a necessidade de assumir mais de um vínculo, a fim de garantir o suprimento de suas necessidades básicas e de suas famílias. Como consta na tabela 1, o regime de trabalho e carga horária docente da maioria dos participantes é de 40 horas semanais em mais de uma instituição. Do conjunto, 10 assumem carga horária semanal de 40 horas (32,2%); 14 têm carga horária superior a 40h (45,2%) e sete afirmaram trabalhar 20 horas semanais (22,6%).

Sobre o quantitativo de alunos que atendem por turma na(s) escola(s) em que atuam, os dados mostram que dos 31 participantes: dezesseis têm entre 20 e 30 alunos; oito atendem entre 30 e 40 alunos e sete trabalham com mais de 40 alunos por turma. Como se percebe nas respostas, metade do grupo pesquisado conta com mais de 30 alunos em sala de aula.

Em relação ao estado civil, o gráfico 2 abaixo, revela que a maioria dos professores se declaram casados (dezesseis), dez são solteiros, quatro são

divorciados e um encontra-se em união estável. Do grupo, treze professores declararam não ter filhos, oito afirmaram ter um filho e os demais (10) têm de três a quatro filhos.

Gráfico 2: Estado Civil dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Mesmo que a variável estado civil não implique, diretamente, o processo de adoecimento, a partir de algumas respostas é possível que possa contribuir para agravar a saúde, aumentar o quadro de ansiedade e angústia dos professores nessa condição, uma vez que, principalmente as professoras, assumem uma sobrecarga de trabalho, devido ao inevitável desenvolvimento de atividades escolares realizadas no espaço doméstico. Tal sobrecarga compromete seus momentos de lazer, partilha e dedicação à família, concorre para o adoecimento e interfere negativamente em seus relacionamentos.

A esse respeito, o estudo de Antunes e Accorssi (2019) aborda o processo de feminização do magistério, divisão sexual e social do trabalho, separação público e privado, motivações e fatores que levaram as mulheres a saírem do ambiente doméstico e familiar para ocuparem espaços públicos.

Através de um ensaio teórico, tendo como estratégia metodológica a abordagem de revisão narrativa, os autores concluíram que a profissão docente surgiu como uma possibilidade, por vezes a única, de migração das mulheres do espaço privado para o público, o que contribuiu para a feminização da profissão. Com a associação da profissão às tarefas domésticas, estendeu-se a desvalorização da educação pelo próprio Estado, o qual apresenta e reforça traços da divisão sexual do trabalho entre as categorias profissionais.

Procuramos saber se os participantes exerciam outra função além da docência, por deduzir que alguns estivessem readaptados. Do grupo, treze confirmaram não exercer a docência, levando-nos a inferir que estão afastados da sala de aula por licença médica, temporariamente ou em caráter provisório, impedidos de exercer a função de professor.

Quinze participantes responderam positivamente para seu desvio da função: três estão atuando na secretaria das escolas; seis assumem função técnico-pedagógica; quatro declararam desenvolver suas ações em bibliotecas e dois afirmaram estar dando apoio às equipes de gestão escolar das instituições. Convém dizer que três professores não responderam a esse quesito. Dos 31 respondentes, nove estão readaptados em definitivo e os demais seguem afastados.

Ressaltamos, com base nesse panorama e conforme informações provenientes da Instrução de Serviço nº. 18 de 2017, que os professores que se afastam da sala de aula devido às questões de adoecimento, têm a possibilidade de uma readaptação³⁸ funcional. Para serem readaptados, eles precisam passar por exame na Junta Médica do município, a qual oferece orientações e faz os encaminhamentos necessários.

No município de Recife, inicialmente, o professor adoecido, após consulta médica e de posse do atestado que comprova a necessidade de afastamento para tratamento, é encaminhado para Junta Médica Municipal, que, mediante análise, procede à autorização da licença. Caso o tratamento se prolongue, o professor não apresente melhora e o médico perceba a necessidade de solicitar a sua readaptação, ele a solicita por meio de um laudo descritivo da patologia e suas implicações impeditivas ao exercício da profissão.

Essa solicitação, por sua vez, é novamente submetida à Junta Médica que procederá com os trâmites para o deferimento ou indeferimento do afastamento da sala de aula. No caso do deferimento e a depender do município, o processo é encaminhado ao setor de assistência ao servidor, que fará a lotação provisória (de um ano) do professor em readaptação de função, com possibilidade de ser prorrogada por mais um ano. Após esses dois anos de afastamento, nova avaliação

³⁸ A Readaptação é a investidura do servidor público em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada por inspeção médica. Pode ser: readaptação **temporária** (concedida pela Perícia Médica do Estado quando há a possibilidade de o servidor retornar a sua atividade laboral após o término do afastamento); readaptação **definitiva** (concedida quando é diagnosticada a impossibilidade de retorno do servidor a sua atividade laboral exercida anteriormente ao afastamento).

é solicitada à Junta Médica e, dependendo do caso, o professor passa a ser definitivamente readaptado de sua função.

Estando impossibilitados de permanecer desempenhando as funções de regência de classe e passando pelo processo de avaliação pericial médica, os professores em processo de readaptação assumem funções denominadas Função Técnico Pedagógica (FTP) e, como já indicamos, estão relacionadas aos serviços de apoio à gestão escolar, secretaria ou biblioteca. Quando passam a atuar na secretaria das escolas, por não se tratar de função considerada pedagógica, esses profissionais têm modificações em seu contrato de trabalho com implicações para a aposentadoria.

5.1.2 Principais patologias que afetam os professores

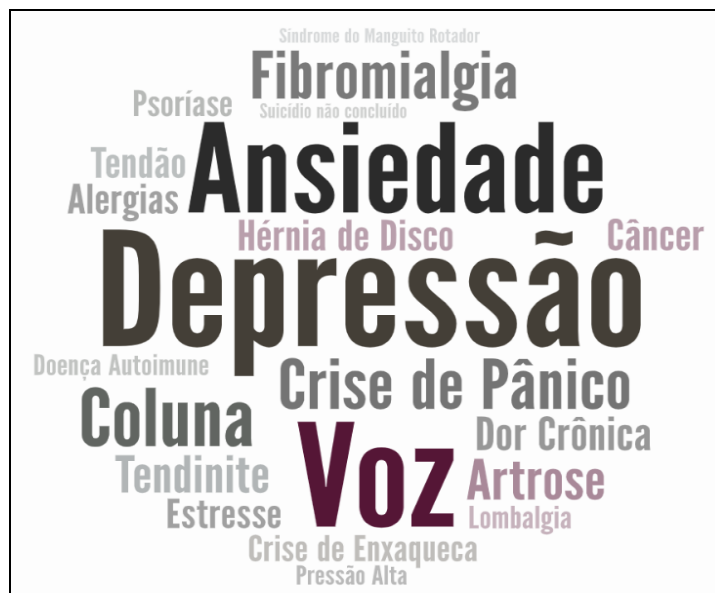
Após traçarmos o perfil dos professores que se encontram afastados da sala de aula por questões de adoecimento, apresentamos uma súmula das respostas às questões a eles apresentadas. Tais respostas foram organizadas em três tópicos, a saber: 'Principais patologias que afetam professores'; 'Expectativas de retorno à sala de aula' e 'Justificativas para o afastamento'. As respostas dos participantes a respeito das patologias que os acometem (Figura 1) foram organizadas em três grandes grupos: problemas psicológicos, problemas relacionados à voz e problemas osteomusculares. Também identificamos três professores que declararam ter apenas um tipo de patologia (câncer, doença autoimune e psoríase) e vinte e oito são acometidos por mais de uma enfermidade.

Entendemos que, ao nos remetermos a aspectos que comprometem o bem-estar e qualidade de vida dos professores, enfatizamos a necessidade de se considerar a noção de saúde a que nos referimos neste estudo. Apesar de ser um conceito complexo, trata-se de um processo resultante de uma construção histórica e social, originado da inserção do sujeito no mundo e do sentido que ele dá às atividades que executa, aspecto que só pode ser compreendido de forma interdisciplinar e multiprofissional (Borges, 1999).

Utilizando o *software* ATLAS.ti como suporte para organização e análise dos dados da etapa exploratória da pesquisa, geramos a nuvem de palavras (figura 1 abaixo) na qual visualizamos, de modo panorâmico, as patologias que mais afetam os participantes.

A figura 1 abaixo se refere a uma análise lexical simples, porém graficamente interessante, conhecida como nuvem de palavras. Ela agrupa termos presentes com maior frequência nas respostas dos participantes aumentando seu tamanho.

Figura 1 – Principais patologias indicadas



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Na referida figura, ganharam destaque as palavras depressão, ansiedade e pânico, tratando-se de palavras presentes nas respostas dos professores e que remontam a problemas de ordem psicológica.

Em seguida, podemos visualizar outras patologias que afetam a saúde física dos professores, tais como problemas relacionados à voz, como: alergias, fendas ou calos nas cordas vocais; problemas osteomusculares: fibromialgia, hérnia de disco, tendinite, enxaqueca, dentre outras.

A respeito dos problemas psicológicos, convém mencionar que, segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2018, p. 2), a depressão é resultado de uma complexa interação de fatores sociais, psicológicos e biológicos.

Pessoas que passaram por eventos adversos durante a vida, como desemprego, luto, trauma psicológico estão mais propensas a desenvolver a doença. No quadro 8, a seguir, fazendo relação com a nuvem de palavras, apresentamos, na visão dos participantes, a frequência das patologias que mais afetam os professores participantes deste estudo.

Quadro 8: Principais patologias que afetam professores de Pernambuco

Patologias	f
Depressão	15
Ansiedade	11
Voz	7
Crise de pânico	5
Fibromialgia	4
Crise de enxaqueca	4
Hérnia de disco	4
Coluna	4
Dor crônica	3
Tendinite	3
Artrose	2
Síndrome manguito rotador	1
Alergias	1
Doença autoimune	1
Câncer	1
Estresse	1
Lombalgia	1
Pressão alta	1
Psoríase	1
Suicídio não concluído	1
Tendão	1

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No quadro 8, e em consonância com a figura 1, a patologia de maior destaque no grupo pesquisado foi depressão (15), seguida de ansiedade (11) e crise de pânico (05). Identificamos que tais problemas, para alguns professores, se manifestam de forma conjunta, ou seja, a depressão vem associada ora à ansiedade ora à crise de pânico.

Neste estudo, do qual participaram, majoritariamente, mulheres, foi possível localizar o relato de sintomas de depressão presentes em treze professoras e em dois professores do grupo.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) depressão é um transtorno mental, que tem como características “tristeza, perda de interesse, ausência de prazer, oscilações entre sentimento de culpa e baixa autoestima, além de distúrbios do sono ou do apetite” e “sensação de cansaço e falta de concentração”.

O estresse é um dos problemas mais comuns que o ser humano enfrenta, caracterizado por um estado de tensão, ocasionando um desequilíbrio intenso no

organismo, que pode desencadear diversas doenças graves (Lipp, 2001). Os transtornos de ansiedade, por sua vez, decorrem de uma “desregulação” nos mecanismos psíquicos responsáveis pela identificação de estados vulneráveis a situações potenciais de perigo (Ferreira-Costa; Pedro-Silva, 2018, p. 359).

Nas respostas dos participantes, esses transtornos parecem estar associados ao estresse em decorrência do trabalho. Eles vivem um misto de pânico e ansiedade. O depoimento da professora P30 é elucidativo, quando faz referência à indisposição para o trabalho e vida: “me sinto incapacitada, muito deprimida e infeliz [...] tenho pensamentos de acabar com tudo, desaparecer, sair andando e nunca mais voltar” (P30). Outros participantes revelam problemas que se reportam à sala de aula.

Quando consideradas as condições de trabalho, as circunstâncias nas quais os docentes têm de utilizar suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas com o objetivo de atuar na formação de pessoas, essa responsabilidade pode levar a um esforço muito superior ao que deveria ser empregado pelo docente, o que desencadeia um estresse, grande causador de depressão (Gasparini *et al.*, 2005).

O filósofo coreano Byung-Chul Han (2017) faz um alerta ao falar da “sociedade do cansaço”, e expõe uma lógica social na qual a sociedade hiperativa do desempenho só pode produzir indivíduos estafados. Daí a epidemia de um sofrimento psíquico relacionado diretamente ao desempenho profissional, que captura todos os aspectos da vida humana. A síndrome de *Burnout* precede a depressão e a consequência lógica e patológica da autoexploração é um exemplo claro dessa dinâmica.

O participante P25 relaciona seu problema de saúde ao trabalho, quando afirma: “*fico nervoso ao entrar na sala de aula*”. Enquanto o professor P-10 relata que, quando começa a pensar em ir para sala de aula, a ansiedade é tanta que “*dá vontade de chorar, correr*”.

Para cinco professoras, P4, P6, P11, P16 e P23, pelo fato de se sentirem impedidas de exercer suas atividades devido aos problemas físicos que afetam sua mobilidade, vivenciam sentimentos de limitação e frustração, que acabam por desencadear problemas psicológicos. Sobre esse fato, Mendes (2007, p. 96) afirma que “envolto em um cenário desolador, que limita a sua autonomia e destrói a sua criatividade, o professor desenvolve, também, um dos maiores sofrimentos humanos, o sofrimento psíquico”.

Foi o caso da professora P4, a mais jovem do grupo com 37 anos. A docente, em depoimentos durante a aplicação do questionário, relatou uma ocorrência grave relacionada ao processo de adoecimento que vem enfrentando. Conforme relatou, desenvolveu síndrome do pânico e crise de ansiedade generalizada, doenças que, atreladas a outras dificuldades de cunho pessoal, culminaram em tentativa de suicídio (episódio em que ela cortou os pulsos), felizmente, mal sucedida.

Até hoje a docente tem-se mantido em constante acompanhamento psiquiátrico e terapêutico. Um fator que ela fez questão de ressaltar foi que, decorrente de seu afastamento e licença, sentiu-se isolada e, por vezes, julgada pelos colegas de trabalho e gestão da escola. A professora admitiu sentir-se culpada por não reagir ou enfrentar melhor seus problemas.

Em estudo sobre a depressão junto a professores da rede municipal de ensino de Feira de Santana-BA, Lima e Leite (2017) apontam, como principais justificativas para o diagnóstico de depressão, a insalubridade dos espaços físicos de trabalho e o estresse. Sobre um quadro de depressão, os autores afirmam que

Os transtornos do humor podem ser considerados como uma das primeiras formas do adoecer mentalmente e o que possibilita por muitas vezes o diagnóstico precoce em alguns casos. Dentre os sinais e sintomas mais comuns estão: tristeza falta de prazer, pessimismo, desesperança, angústia, medo excessivo, indecisão, isolamento social, inatividade, pensamento suicida, baixa autoestima, choro frequente, ansiedade, indecisão, cansaço exagerado, sonolência, insônia, alterações hormonais, baixa imunidade, dores físicas sem achado médico justificáveis, dificuldade de concentração até mesmos nas tarefas mais simples e rotineiras e alterações na memória (p. 10591).

Além de mostrar os principais sintomas que acometem os professores com quadros de depressão, as autoras ressaltam ser necessário enxergar a saúde e o bem-estar para além da prevenção de doenças, pois essa atitude cria possibilidades de os indivíduos se perceberem como importantes no processo de cuidados consigo e com o outro. Para elas, esforços mobilizados nesse sentido podem diminuir os impactos de falta de professores nos ambientes escolares.

Gontijo, Silva e Inocente (2013), que investigaram e descreveram o perfil de adoecimento de professores, concluíram que esses docentes apresentam perfis semelhantes, independentemente da região estudada. Constataram o adoecimento como um problema que acomete professores em âmbito nacional, que atuam nos diferentes níveis de ensino. Fatores como a idade, carga de trabalho, número de alunos (quanto maior, menor a realização e maior o desencanto pelo trabalho), turno

em que trabalham, violência escolar, relações interpessoais estabelecidas com pais e alunos e condições gerais de organização do trabalho influenciam o adoecimento docente.

Neste nosso estudo, ao se verificar maior incidência de professores adoecidos com distúrbios psíquicos e prevalência alta de doenças mentais em docentes, confirmam-se os achados da literatura, principalmente, dos estudos de Gasparini *et al.* (2005), Baldaçara *et al.* (2015) e Ferreira-Costa; Pedro-Silva (2018).

Indagamos se haveria maior propensão de problemas psicológicos entre as mulheres docentes. A esse respeito, Justo e Calil (2006, p. 74) que, por meio de revisão de literatura, descreveram aspectos epidemiológicos, biológicos, sociais e psicológicos associados a diferenças de gênero nas depressões, constataram a predominância de depressão em mulheres, cuja prevalência é de 72% dos casos.

No segundo grupo, elencamos as doenças de ordem física: relacionadas à voz e osteomusculares. Em relação aos problemas da voz, foram evidenciados, nas respostas de sete participantes, casos de nódulos ou calos nas pregas vocais e rouquidão entre seis professoras (P2, P8, P13, P20, P27) e um professor (P25). Dois docentes (P25 e P27) também sinalizaram que, associados aos sintomas de rouquidão, alteração e fadiga vocal, vivenciam crises de depressão e ansiedade.

Estudos como o de Medeiros e Vieira (2019) revelam que dificuldades no uso vocal apresentam elevada prevalência em professores, quando comparados a outros grupos ocupacionais.

Pesquisa desenvolvida por Valente, Botelho e Silva (2015), que analisa a prevalência e fatores associados ao distúrbio de voz em professores, mostra ser alta a incidência, nesse grupo, e que o problema está associado ao ambiente e à organização do trabalho.

A disfonia, rouquidão ou dificuldade na produção da voz, relacionada ao trabalho, também pode estar associada a sintomas de sofrimento mental face às exigências da organização do trabalho (Hermes; Bastos, 2015); ao agravamento dos sintomas, quando da negação, adiamento ou recusa em procurar ajuda, para não ter de causar prejuízo à docência (Medeiros; Vieira, 2019). Associam-se ainda a má qualidade de vida, tabagismo etc.

O outro grupo de patologias citado pelos participantes é o de doenças osteomusculares³⁹, tais como: fibromialgia, dores crônicas (lombar ou cervical), dores na coluna, bacia e joelho, tendinite, hérnia de disco, síndrome do manguito rotador, artrose, rompimento do tendão, tidas como doenças do trato osteomuscular.

Esses problemas aparecem nas respostas de dez professores, os quais se encontram na faixa etária de 41 e 57 anos. Conforme as respostas, podemos inferir que o tempo em que permanecem sentados, as condições inadequadas do mobiliário, o tempo em que permanecem de pé, o peso que tendem a carregar com bolsas, pastas, livros, atividades, ou até o uso intenso de recursos tecnológicos (celular, notebook, etc.), intensificados inclusive no período de pandemia, além de provocar dores, podem estar intensificando-as.

A professora P29 relatou que possui doença autoimune e que, como consequência, teve sua mobilidade comprometida, o que a obriga a fazer fisioterapia regularmente. A doença e o tratamento dificultaram sua atuação em sala de aula, o que a levou a atuar em biblioteca após readaptação definitiva.

A respeito dos distúrbios osteomusculares em relação ao trabalho do professor, estudos como os de Ferreira *et al.* (2015) e Ceballos e Santos (2015) indicam que os sintomas decorrem da realização de movimentos repetitivos de forma excessiva, sem um período para o relaxamento dos músculos. Os autores enfatizam que as regiões acometidas com maior frequência são a região da coluna vertebral (cervical, dorsal e lombar), parte superior das costas, pescoço, de membros superiores (ombros, punho/mãos/dedos) e inferiores (tornozelos e/ou pés).

Ao relacionar tais problemas às condições de trabalho, observamos que oito participantes (P4, P10, P12, P13, P16, P22, P27 e P28) afirmaram atuar em mais de uma escola. Entendemos que dobrar e até triplicar a jornada de trabalho, como é o caso das professoras P8, P12, P17, P19, P22 e P24, acaba tornando-se uma estratégia de sobrevivência para muitos professores.

A sobrecarga de trabalho provoca a exaustão do corpo e da mente, pois não podemos esquecer, dentre outros aspectos, que o deslocamento entre as unidades escolares exige um tempo gasto com trânsito, que interfere, por exemplo, no horário que seria dedicado à refeição, ao descanso entre um turno e outro, ao planejamento

³⁹ A síndrome do manguito rotador é um tipo de lesão que afeta as estruturas do ombro, causando dor, inchaço e dificuldade em realizar as tarefas do dia a dia.

e organização do trabalho. Enfim, como afirma a professora P24 “final de semana era desmaiar de cansaço. Não tinha tempo pra mais nada!”.

O nosso objetivo, nessa primeira etapa da pesquisa, foi caracterizar os professores de educação básica pública de Pernambuco em situações de mal-estar e adoecimento e, na sequência, identificar as patologias de maior incidência no grupo pesquisado.

Procuramos classificar as patologias em problemas físicos e emocionais, porém entendemos que não há um limite objetivo entre tais doenças, já que um problema de voz, por exemplo, pode ter causas físicas, mas também origens emocionais, decorrentes de tensão ou estresse. Sendo assim, admitimos que tais informações poderão ser aprofundadas nas próximas etapas da pesquisa.

Enfim, os resultados revelaram que as patologias que mais acometem os professores participantes desse estudo são de ordem psicossocial: depressão, ansiedade e crise de pânico; em menor número, mas não menos preocupantes, foram identificadas patologias relacionadas à voz: rouquidão, fendas e calos nas cordas vocais; também patologias de ordem física: fibromialgia, coluna, tendinite, enxaquecas; e ainda, em número reduzido de docentes, patologias mais específicas como câncer e doença autoimune (psoríase).

Nossos achados confirmam as discussões presentes na literatura pertinente já apresentadas neste texto (Bastos, 2009; Soldatelli, 2011; Marcelino, 2011; Oliveira, 2017; Schuster, 2016, etc.).

Ao se indicarem as várias patologias que acometem profissionais da educação básica de Pernambuco, observamos que os problemas que afetam a saúde desses professores também se constituem como situações potencializadoras do mal-estar psicológico, físico e social, uma vez que os acabam impelindo a se afastar da sala de aula, como constatamos junto aos vinte e dois docentes, sem expectativa de retorno.

No próximo tópico, tratamos sobre os principais fatores que têm contribuído para o afastamento da sala de aula e, em alguns casos, a readaptação da função.

5.1.3 O que provoca o afastamento docente da sala de aula?

Com o questionário, buscamos, também, identificar, sob a ótica dos professores, que situações mais têm contribuído para que se afastem da sala de aula ou sejam readaptados de função.

Tendo em vista as respostas dos docentes, relacionamos esses fatores por ordem de frequência, não desconsiderando que tais fatores estão alinhados, regulam e organizam o espaço escolar ou interferem nele. Ressaltamos que todos os participantes indicaram, em suas respostas, mais de um fator.

Identificamos, dentre as respostas apresentadas (Quadro 9), maior ênfase nos problemas de saúde (12), condições de trabalho em relação à falta de estrutura das escolas (12), seguidas de sobrecarga de trabalho (7). Essas são, segundo os participantes, as situações que mais contribuem para o afastamento do professor da sala de aula.

Nossos resultados se coadunam com os estudos desenvolvidos por Reis (2014), Bordalo (2014), Schuster (2016), Oliveira (2017) e Frota (2019), uma vez que também evidenciaram ser os problemas de saúde e as condições de trabalho as situações que apresentam maiores reflexos sobre a saúde e bem-estar do professor, provocando mal-estar e adoecimento, potencializando o afastamento da sala de aula.

Outras pesquisas como as de Esteve (1999), Andrade (2007), Bastos (2009), Carvalho (2014), Mendes (2015) e Souza Reis (2017) também constataram a influência negativa das condições precárias de trabalho para a saúde física e psíquica dos professores, incluindo questões que envolvem desde a inadequação ou insuficiência de infraestrutura, como má iluminação, climatização inadequada e acústica ineficiente, inadequação do imobiliário, inexistência de local para descanso, chegando até à falta de materiais pedagógicos.

O estudo desenvolvido por Souza e Coutinho (2018), por exemplo, revelou, como responsáveis pelo mal-estar físico, psicológico e social que obriga os docentes a afastarem-se da sala de aula: as estruturas precárias das unidades de ensino, a superlotação das salas de aula, a necessidade de deslocamentos entre redes e a sobrecarga e extensa jornada de trabalho com atribuições que ultrapassam o ambiente escolar.

Foram citadas, ainda, como consta no quadro 9, situações de desvalorização e desrespeito aos docentes (6); má gestão (5); problemas de relacionamento com familiares dos alunos, devido à ausência de responsabilidades e relações de desrespeito vivenciadas (5); dificuldades de relacionamento com colegas, com a gestão e alunos (4).

Diante desses fatores mencionados, reportamo-nos a Dejours (1998) que chama atenção para o fato de que as relações humanas representam um fator importante da carga psíquica do trabalho.

Quadro 9: Situações que provocam o afastamento docente da sala de aula

Situações que provocam o afastamento	f
Problemas de saúde (emocionais, voz, depressão e estresse)	12
Condições de trabalho (falta de estrutura)	12
Sobrecarga de trabalho	7
Desvalorização e desrespeito	6
Má gestão	5
Problemas envolvendo família de alunos (ausência/ desrespeito)	5
Problemas de relacionamento (gestão, colegas, famílias, alunos)	4
Baixos salários ou má remuneração	4
Assédio moral	3
Cobranças	3
Salas lotadas	2
Falta de empatia	2
Falta de segurança	2
Indisciplina	1
Ausência de apoio ao aluno especial	1
Políticas educacionais	1
Ausência de bem-estar e qualidade de vida	1

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Convém considerar que, diante do processo de intensificação do trabalho docente, as relações cultivadas, nesse âmbito, podem tanto contribuir para uma maior integração do grupo quanto potencializar sentimentos que provocam satisfação ou insatisfação profissional. Nessa mesma direção, Dal Rosso (2006) considera que

[...] além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se tornaria inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos

trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador em seu dia a dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (p. 4).

O resultado das pesquisas de Gonçalves (2007), Brand (2013), Oliveira (2017), Souza Reis (2017) e Reis (2017) também reiteram a importância do cultivo de relações socioafetivas, envolvendo respeito, reconhecimento e valorização entre todos que compõem a comunidade escolar.

No conjunto das respostas dos participantes desta pesquisa, também foram destacados fatores relacionados à profissionalização, tais como: baixos salários (4), assédio moral (3), cobranças (3), salas de aula com alto número de alunos (2), falta de empatia (2) e de segurança (2).

Quatro participantes salientaram fatores atrelados à indisciplina em sala de aula (1), a falta de apoio ao aluno especial (1), às políticas educacionais (1) e à ausência de situações que promovam bem-estar e qualidade de vida nas escolas (1).

Essas respostas corroboram com a análise feita por Mendes (2015, p. 75) sobre a situação precária a que os docentes têm que se submeter. Para a autora, “diante dos baixos salários, o professor parece não ter outra opção a não ser ampliar a sua carga de trabalho, exercer a docência em várias escolas e preencher todo o seu tempo para poder conseguir um salário melhor”.

5.1.4 Expectativas de retorno à sala de aula

Para sabermos sobre as expectativas dos professores afastados acerca do retorno à sala de aula, apresentamos uma escala de 0 a 10, de modo que zero indicaria nenhum desejo de retorno e dez indicaria grande expectativa de retorno a esse espaço. Após assinalarem a opção na escala, os participantes deveriam justificar suas respostas.

Os sentidos de retorno ao trabalho relacionaram-se ao afastamento, valorização do trabalho, saúde ou capacidade para o trabalho.

Dos 31 participantes, nove apresentaram oscilações ou contradições em suas respostas e vinte e dois participantes registraram a opção zero na escala apresentada, revelando não ter nenhuma pretensão de retorno à sala de aula.

Das participantes que apresentaram oscilações ou contradições nos discursos, quatro professoras assinalaram a opção 6, que, na escala, indica alguma expectativa de retorno, mas elas justificam que não retornarão à sala de aula pelas seguintes razões: “[...] para não piorar da depressão” (P23) e “[...] não me vejo mais em sala de aula” (P6). Outras justificam dizendo: “[...] fico sem voz se retornar” (P3), “[...] mesmo diante da impossibilidade de retornar à sala, voltaria se pudesse hoje mesmo” (P14).

Duas justificativas oscilaram na escala entre a intenção de retornar, a falta que sente do trabalho, mas, ao mesmo tempo, o nítido impedimento para desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, devido a sua condição de saúde. A participante P7, por exemplo, registra que sente falta da sala de aula e reconhece que sua situação de saúde impede seu retorno. Afirma “[...] tenho muita saudade da sala de aula, mas infelizmente não tenho condições de voltar” (P7). Esta professora registrou 3 na escala.

Outra docente, P8, que registrou 4 na escala, justificou que precisa assumir três horários e destaca como a intensificação do trabalho docente tem repercutido negativamente para a sua saúde “[...] não tenho mais como ficar os três horários por conta das cordas vocais” (P8).

De acordo com o resultado indicamos que apenas três docentes (P1, P12 e P17) revelam algum desejo de retorno à sala de aula. Duas professoras justificam que sentem saudade, no entanto ressaltam que o estado de saúde as impede de retornar.

A participante P1, que registrou 10 na escala, justificou: “[...] quero muito retornar, mas só com a força de Deus. Tenho fé que conseguirei” e a professora P12, que registrou 9 na escala, justifica: “quero voltar a me sentir útil, mesmo sabendo que não estou podendo mais voltar”.

A professora P17, que marcou 8 na escala e encontra-se afastada por tendinite e depressão, revelou, em sua justificativa, um sentimento positivo para com a possibilidade de retorno à sala de aula ao afirmar: “tenho esperança na educação e que continuo uma ferramenta eficaz de mudança” (P17).

A análise preliminar dessas respostas sugere que essas três participantes podem estar mobilizando estratégias de enfrentamento das situações que lhes causam mal-estar e adoecimento e que, apesar das adversidades, resistem e desejam permanecer na docência.

Por exemplo, a participante P24, que marcou a opção zero na opção de expectativa de retorno à sala de aula, apesar de uma justificativa que mostra seu aparente interesse pela docência, reconhece que não tem condições de retornar à sala de aula, que não vê sentido em retornar à docência ao afirmar:

[...] adoro dar aula, me dava super bem com meus alunos, mas quando você se depara com o quantitativo de turmas que tem que assumir, cada uma com 35 a 40 alunos, veja só! E ainda tem aquele danado do “diabo online”, que a gente tem que alimentar essa quantidade de alunos por turma, chegava a ficar sem ter como respirar! [...] Final de semana era desmaiar de cansaço. Não tinha tempo pra mais nada! Mas, se eu pudesse voltaria a dar aula (P24).

Pela resposta, deduzimos que, por mais que sinta satisfação em dar aula e em estabelecer boa relação com seus alunos, a professora P24 sente as consequências do processo de intensificação do trabalho docente, de não ter mais saúde ou capacidade para o trabalho, inclusive ao ressaltar que assumia mais de seis turmas em três turnos alternados.

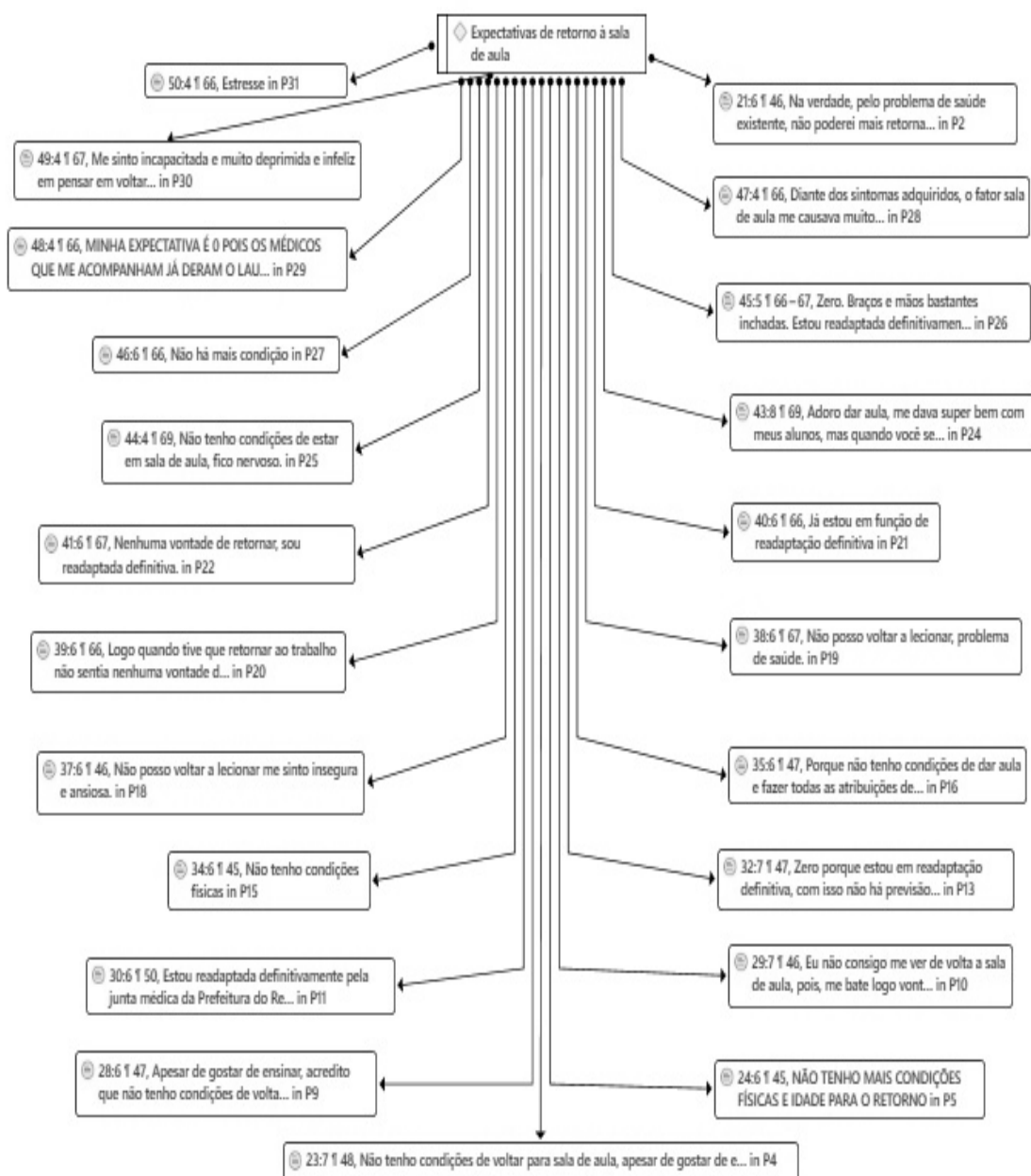
Com a intenção de dar visibilidade às respostas dos 22 professores que declararam não ter expectativas quanto ao retorno à sala de aula, após o (s) período (s) de afastamento, apresentamos a figura 2 abaixo, que mostra suas justificativas através de uma rede semântica, elaborada com o apoio do *software* ATLAS.ti.

Do universo de participantes, vinte e dois marcaram zero na escala de expectativa para retorno à sala de aula. Desse conjunto, quinze professores justificam que não retornarão devido ao adoecimento, aos impedimentos físicos ou mentais e suas consequências.

Dentre os professores que marcaram zero na escala de expectativa para retorno à sala de aula, destacamos algumas respostas: “Eu não consigo me ver de volta à sala de aula, pois me bate logo vontade de chorar e sair correndo da sala” (P10); “[...] não posso voltar a lecionar, me sinto insegura e ansiosa” (P18); “Diante dos sintomas adquiridos, o fator sala de aula me causava muito estresse, adquiri pânico de sala de aula e não consigo mais voltar” (P28); “Me sinto incapacitada e muito deprimida e infeliz em pensar em voltar a sala de aula, tenho pensamentos de acabar com tudo, desaparecer, sair andando e nunca mais voltar” (P30); “Não tenho mais como ficar os três horários por conta das cordas vocais” (P8); “Não tenho mais condições físicas para o retorno” (P5). Estes professores apesar de estarem em readaptação temporária, demonstram insegurança, sentem-se incapazes e sem

vontade de retornar à sala de aula, espaço que se configura como aquele responsável pelo seu mal-estar e adoecimento, portanto não lhes permite ter expectativa de retorno.

Figura 2 – Justificativas para o não retorno dos professores à sala de aula



Fonte: Rede elaborada com justificativas para o não retorno à sala de aula

Outro grupo, composto por nove professoras (P6, P11, P12, P13, P21, P22, P23, P26 e P29), justifica que se encontra readaptado em definitivo. Eis algumas declarações: (P29) “Minha expectativa é 0 pois os médicos que me acompanham já deram o laudo de forma definitiva”; (P22) “Nenhuma vontade de retornar, sou

readaptada definitiva; (P21) “Já estou em função de readaptação definitivamente”. (P13) “Zero porque estou em readaptação definitiva, com isso não há previsão de retorno à sala de aula”; (P11) “Estou readaptada definitivamente pela junta médica da Prefeitura do Recife”. Esse grupo, por sua vez, embasados no direito que obtiveram de readaptação definitiva declararam não ter expectativas de retorno.

Conforme as pesquisas a que tivemos acesso, diante dos fatores que causam mal-estar e adoecimento (Domingues, 2018; Brand, 2013; Pezzuol, 2008), a readaptação funcional é indicada como uma das consequências desse processo. Notamos que esses estudos não abordam a expectativa de retorno à sala de aula. Outro ponto que não vem sendo contemplado nessa literatura tem sido os modos de acolhimento e tratamento oferecidos aos docentes, quando do seu retorno às escolas.

Domingues (2018), que estudou as significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento, destaca, em seu estudo, as significações atribuídas pelo professor a sua condição profissional e possibilidades de adoecimento com o trabalho. Os resultados apontaram que o enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se um professor readaptado constitui um processo gerador de sofrimento, especialmente devido à experiência de invisibilidade descrita pelos participantes. O estudo sugere que a valorização do professor readaptado esteja atrelada às políticas de formação, valorização da carreira, saúde e reconhecimento do profissional da educação.

Corroborando com nossos achados, o estudo de Macaia e Fischer (2015), com professores ativos e em readaptação funcional, após afastamentos por transtornos mentais e comportamentais, evidencia que os sentidos de retorno ao trabalho para os professores ativos estavam ancorados nos motivos do afastamento, valorização e capacidade para realização do trabalho. No caso dos professores readaptados, os sentidos atribuídos refletiram conflitos entre retornar à sala de aula ou manter-se readaptado.

Brand (2013) estudou, com professores em situação de readaptação do município de Toledo-PR, os elementos que conduzem o professorado ao adoecimento e à readaptação. Seus resultados revelaram o mal-estar como um fenômeno da atualidade que afeta homens e mulheres nas mais diversas profissões, entre elas a docência. Sua manifestação dá-se por meio do desgaste físico e

psíquico dos sujeitos em seu trabalho relacional intenso, podendo levar ao adoecimento e, em vários casos, à readaptação. Relações de trabalho conflituosas, sofrimento e dores causadas pelas doenças, em consequência dos vários anos de atividade profissional, podem ser fatores desencadeantes da readaptação.

Em pesquisa com professores readaptados em escolas públicas do Estado de São Paulo, Pezzuol (2008) revela que o modo como o processo de readaptação tem sido realizado acaba gerando novos fatores de sofrimento, pela exclusão e angústia sentidas por quem vivencia a readaptação. Para a autora, “esse professor deveria ter o reconhecimento e o incentivo para continuar se capacitando, para assumir novos cargos no sistema educacional, pois esse profissional continua na ativa” (Pezzuol, 2008, p. 176).

No que se refere à sobrecarga de trabalho dos participantes, identificamos um grupo composto por seis professoras que trabalham três turnos (P8, P12, P17, P19, P22 e P24). Nesse grupo, temos as professoras P12 e P22 readaptadas definitivamente (RD). O segundo grupo é composto por dezesseis professores que trabalham dois turnos (P1, P4, P6, P10, P11, P13, P14, P15, P16, P18, P20, P23, P25, P26, P27 e P30) e, nele, temos cinco em RD, P6, P11, P13, P23 e P26. Por último, o terceiro grupo compõe-se por nove professoras que trabalham um único turno (P2, P3, P5, P7, P9, P21, P28, P29 e P31). Nesse conjunto, apenas a professora P21 está RD. Esse dado nos leva a inferir que a sobrecarga de trabalho concorre para o afastamento definitivo de sala de aula.

Na perspectiva de Assunção e Oliveira (2009) sobrecarga de atividades e condições precárias de trabalho têm implicações diretas na saúde dos professores e na qualidade da educação. Conforme as autoras:

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. (Assunção; Oliveira, 2009, p. 367)

Os dados tratados nessa seção reforçam a necessidade de políticas públicas que qualifiquem os ambientes de trabalho dos professores, de modo a torná-los mais propícios ao bem-estar desses profissionais (Lantheaume, 2012). Nesse

sentido, ações de atendimento ao professor e acompanhamento dele em situação de readaptação funcional são fundamentais.

5.2 Segunda etapa

5.2.1 Estratégias de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente: um olhar sob a regulamentação estadual e municipal

Nesta seção, procuramos evidenciar as ações de cuidado com a saúde ou formas de prevenção ao adoecimento docente, expressas em documentos legais emitidos pela Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife e pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

Para desenvolver esta etapa da pesquisa, inicialmente realizamos uma análise documental (Quadro 10) e esse processo inicial se deu através de consultas às fontes por meio do acesso às leis, decretos e instruções de serviço elaborados pelo Poder Legislativo relativos à educação, buscando identificar se os documentos normativos faziam referência à saúde, à prevenção e ao adoecimento docente.

No segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas com profissionais que compõem o Setor de Atendimento ao Servidor - SAS da Secretaria de Educação do Recife e o Núcleo de Atendimento ao Servidor - NAS da Secretaria de Educação de Pernambuco, tópico que trataremos mais adiante.

Como podemos observar, no quadro 10 abaixo, o conjunto de documentos analisados foram produzidos nos anos de 1982, 1989, 1990, 1999, 2007 e 2017. Ressaltamos que, para a análise documental, consideramos a cronologia dos documentos, bem como as cinco dimensões, propostas por Cellard (2012) para sua análise, a saber: o contexto, a autoria, a autenticidade, a natureza e os conceitos-chave.

A respeito da dimensão do contexto, é importante uma análise da conjuntura política, econômica, social, cultural em que foi elaborado o documento. Consideramos avaliar que o contexto nacional pode ter influenciado nas reformas educacionais pernambucanas e recifenses.

Sobre a dimensão de autoria, é fundamental ter conhecimento da identidade, dos interesses e dos motivos da escrita da pessoa que se expressou. Há que se

considerar também como o documento chegou até nós, como é sua conservação e como foi sua publicação.

Quadro 10: Quadro Documental

REGULAMENTAÇÃO ESTADUAL	
ANO	DOCUMENTO
1989	Lei Orgânica do Estado de 05 de outubro de 1989
1996	Lei Nº 11.329 de 16 de janeiro/ Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco.
1998	Institui o Plano de Cargos e Carreiras - PCC, do Quadro Permanente de Pessoal do Sistema Público Estadual de Educação e Esportes.
2016	Instrução de Serviço/ Trata do Núcleo de Atenção ao Servidor – NAS da Secretaria de Educação.
2017	Instrução de Serviço/ Trata do Programa de Readaptação Funcional.
REGULAMENTAÇÃO MUNICIPAL	
1982	Lei Nº 14.410 de 12 maio/ Dispõe sobre o Estatuto do Magistério da Rede de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife.
1990	Lei Orgânica do Município de 04 de abril. Atualizada em 27 de junho de 2022. Atualizada em 27 de junho de 2022.
1999	Lei Nº 16.520 de 20 de outubro/ Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR, do quadro efetivo do pessoal do Grupo Ocupacional Magistério da Rede de Ensino Público da Prefeitura da Cidade do Recife.
2007	Decreto Nº 22.813 de 23 de maio/ Dispõe sobre a readaptação de função temporária e definitiva dos professores da rede municipal de ensino por motivo de doença.

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Os documentos analisados nesta pesquisa passaram pelos trâmites legais e foram autorizados pelos chefes do Poder Executivo. A publicação é oficializada através do Diário Oficial do Estado de Pernambuco e do município do Recife.

Em relação à **autenticidade** e a **confiabilidade** do texto na pesquisa, Cellard (2012, p. 301) lembra que “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida”. Sendo assim, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento. Outra dimensão importante é a **natureza** do documento, já que “a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido” (Cellard, 2012, p. 302). Os documentos mobilizados nesta pesquisa são de caráter normativo e seguem suas regras de escrita, sendo assim, cada documento tem sua finalidade.

Quanto à finalidade dos documentos, ressaltamos a diferença entre Lei, Estatuto, Decreto e Instrução de Serviço no contexto do Estado de Pernambuco e do município do Recife: As **Leis Orgânicas** são atos do legislativo e têm por objetivo regular os aspectos da vida social, no nosso caso, a nível estadual ou municipal. Por sua vez, o **Decreto** é um ato normativo secundário, abaixo da lei, que não contraria a Constituição Federal e tem como fonte principal de inspiração as leis. Um **Estatuto** é um grupo de leis ou regras a serem seguidas por uma coletividade específica. O **Plano de Cargos e Carreira**, por exemplo, regulamenta um conjunto de normas que regem a carreira de uma categoria de profissionais. As **Instruções de Serviço** visam sistematizar e agilizar procedimentos, evitando prejuízos ao interessado ou ao serviço público.

A respeito dos **conceitos-chave** e a lógica interna do texto, é necessário o entendimento do sentido de termos empregados no documento. No nosso caso, os documentos analisados são pertinentes tanto à regulação dos aspectos relativos à vida social, a nível estadual e municipal, quanto aos aspectos relacionados a uma categoria profissional, portanto é comum termos como: função, cargo, carreira, regência, lotação, readaptação, presentes nos documentos que fazem referência à categoria docente. Para explorar tais questões, optamos por fazer um breve resgate da conjuntura nacional, focalizar o contexto local de Pernambuco e do Recife para, em seguida, indicar sua autoria, ou seja, quem estava à frente do Governo e da Secretaria de Educação à época da promulgação dos documentos analisados. Fazemos menção também ao movimento dos professores e lutas da categoria naquele determinado contexto. Em seguida, comentamos acerca da promulgação dos documentos e sobre a que se referem.

A **década de 80** constituiu um período de transição do fim do regime militar, para reconquista de direitos de democracia no país. O novo contexto exigia mudanças no campo da educação⁴⁰, que havia sido profundamente afetado pelo regime ditatorial imposto ao país. Os movimentos sociais e educacionais defendiam um novo projeto de educação para o país, capaz de formar um ser humano mais crítico, com condições de superar a situação de desigualdade, havendo uma crítica contundente aos padrões e práticas tecnicistas.

⁴⁰ Em 1982, no governo de João Baptista Figueiredo, a ex-reitora da Universidade Mackenzie e ex-secretária da Educação de São Paulo, Esther de Figueiredo Ferraz, foi a primeira e única mulher a se tornar ministra da Educação na história do nosso país.

De acordo com Lellis (2001), a perspectiva tecnicista tem, como finalidade maior, o domínio de comportamentos e habilidades por meio dos aspectos didático-metodológicos, sobretudo das tecnologias de ensino. O tecnicismo tinha como princípio a racionalização da Educação, a fim de responder às exigências do mercado, ao passo que se produzia a despolitização das práticas.

Na conjuntura nacional, destacamos alguns marcos históricos como Campanha pelas 'Diretas já, em 1985 e vitória de Tancredo Neves pelo Congresso Nacional; posse de José Sarney como Presidente em função da morte de Tancredo Neves. Destacamos ainda a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, em fevereiro de 1987, que elaborou a Constituição, promulgada em 1988. Essa Carta, dentre outros direitos vai assegurar a educação como direito de cidadania.

A segunda metade dos anos 1980 foi um período de muita movimentação da sociedade civil em defesa de seus direitos no Brasil. No ano seguinte à promulgação da Constituição de 1988, foi promulgada a **Lei Orgânica** do Estado de Pernambuco, instituída em 05 de outubro de **1989**. No contexto de elaboração e aprovação dessa lei, Miguel Arraes (1987/1990) estava à frente do governo do Estado e, na Secretaria de Educação, Silke Weber (1987/1990).

No âmbito municipal, dos anos 1980, destacamos a Lei 14.410 de 12 maio de **1982** que dispõe sobre o **Estatuto do Magistério da Rede de Educação** da Prefeitura da Cidade do Recife. Naquele período, estava como prefeito Jorge Cavalcanti, que substituíra Gustavo Krause (1979/1982).

Importante ressaltar que, até 1992, havia, no Recife, dois órgãos públicos que faziam a Gestão da Rede Municipal de Ensino: a Secretaria de Educação e Cultura, responsável pela gestão do Colégio Reitor João Alfredo e Colégio Pedro Augusto, e a Fundação Guararapes, criada em 1965, que fazia a gestão dos demais órgãos, escolas e instituições municipais.

Em relação ao movimento docente daquele período, os professores eram influenciados pelo contexto histórico e estavam em contraposição à ditadura. Havia luta por melhores condições salariais e denunciavam as condições precárias em que se encontravam muitas escolas. Além dessas reivindicações, os docentes lutavam por eleições democráticas para diretor de escola pública, uma vez que esse cargo era ocupado obedecendo ao critério de indicação política/partidária (Cavalcante, 2012).

Assim, nesse contexto de efervescência social e transição política no país que caracterizavam os anos 1980, no Estado de Pernambuco e município do Recife, situamos os documentos: Lei 14.410 de 12 maio de 1982 e Lei Orgânica do Estado de Pernambuco, instituída em 05 de outubro de 1989. Tais leis, de modo abrangente ou específico, vão, de forma mais democrática, regular os direitos dos docentes.

Na **década de 90**, o país, que havia experimentado uma fase de intensos debates na busca da passagem da ditadura para um projeto de redemocratização, se vê agora diante de um projeto inconcluso. A educação passa a assumir uma perspectiva pedagógica individualista e fragmentária, coerente com o ideário de desregulamentação, flexibilização, privatização e com o desmonte dos direitos sociais. Na visão de Frigotto e Ciavatta (2003 p. 105), a educação passa por um processo de ajustamento que “pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial”.

Como principais marcos políticos dos anos 1990, indicamos: a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a posse de F. Collor e seu *impeachment*; posse de Itamar Franco; governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). No âmbito educacional, tivemos inconstâncias no Ministério da Educação devido ao cenário político; lançamento, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos; promulgação da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (1996); criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental/Fundef (1996), e elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Durante essa década e principalmente partir de 1995, com o governo FHC, estabeleceram-se importantes parâmetros para se implementar o gerenciamento da educação coerente com uma proposta de descentralização e modernização da gestão pública brasileira.

Como afirma Dourado (2007), a reforma educacional dos anos 1990 no Brasil contribuiu para a consolidação da divisão de responsabilidades entre as instâncias de governo, incentivando as parcerias com as instituições não governamentais, empresas privadas e comunidade, prevalecendo a tendência de menor participação do Estado na educação.

Na conjuntura dos anos 1990, no Estado de Pernambuco, dos documentos analisados destacamos: a Lei 11.329, de 16 de janeiro de **1996**, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco e a Lei 11.559 de 10 de junho de **1998**, que institui o Plano de Cargos e Carreiras/PCC do Quadro Permanente de Pessoal do Sistema

Público Estadual de Educação e Esportes. Esses documentos foram promulgados durante o governo de Miguel Arraes de Alencar, estando à frente da Secretaria de Educação a Professora Silke Weber (1995/1998).

No município do Recife, foram promulgadas a Lei Orgânica do Município, de 04 de abril de **1990** (atualizada em 27 de junho de 2022) e a Lei 16.520, de 20 de outubro, que dispõe sobre Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR, do quadro efetivo do pessoal do Grupo Ocupacional Magistério da Rede de Ensino Público da Prefeitura da Cidade do Recife. Na ocasião, o Prefeito da cidade era Sr. Roberto Magalhães Melo e a secretária de Educação era a professora da área de direito, Dra. Margarida de Oliveira Cantarelli. Dos documentos até aqui analisados, chamou nossa atenção o fato de o Plano de Cargos e Carreira do município do Recife só ter sido criado após 17 anos da instituição do Estatuto do Magistério.

Nessa década, destacamos a fundação do Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação de Pernambuco (Sintepe) em 1999, o que constitui um marco para mobilização e organização do movimento docente no Estado. O Sintepe tem atuado desde a sua fundação para representar e defender os trabalhadores e trabalhadoras em educação em Pernambuco. Integram hoje a categoria docente vinculada ao sindicato professores, orientadores, supervisores, técnicos e todos os profissionais administrativos que atuam na Secretaria de Educação da Rede Pública Estadual.

O Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife (Simpere) apresenta, como registro oficial de sua criação o ano de 1992. No âmbito desse movimento, prevalece a luta por melhores condições de trabalho e salariais da categoria docente.

Nos anos 2000, principalmente a partir da sua primeira década, o sistema educacional passa a ser considerado como o responsável direto pela transformação social, nesse sentido maior parcela de responsabilização recai sobre o setor educacional. Nesse contexto, o professor é ainda mais cobrado, sofre pressão ideológica, para acreditar que possui uma profissão de honra, mas, em contrapartida, não tem garantia de políticas públicas que assegurem condições de trabalho e de vida para assumir tamanho papel na sociedade. Tais exigências para com os docentes se convertem no que se convencionou chamar de “pedagogia dos resultados” (Frigoto, 2010, 2011; Saviani, 2011).

Na conjuntura estadual do período, orientada pelo Programa de Modernização da Gestão em Pernambuco, foi instituída uma política educacional, que tem como foco a melhoria dos indicadores educacionais. Em linhas gerais, tal política prevê a elevação dos índices dos resultados escolares (com base nos indicadores de matemática e português), com base nos parâmetros do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), índices que se articulam aos resultados do Bônus de Desempenho Educacional (BDE)⁴¹.

Os documentos estaduais do período que foram analisados neste estudo são: a Instrução de Serviço n.º 17 de 2016, que trata do Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS) da Secretaria de Educação de Pernambuco; e a Instrução de Serviço n.º 18 de 18 de dezembro de 2017, que trata do Programa de Readaptação Funcional. A primeira tem por objetivo sistematizar e agilizar procedimentos que eram da responsabilidade dos Núcleos e a segunda, a instrução de 2017, estabelece os requisitos para a readaptação funcional e as competências de cada ente envolvido no processo: dos professores, da unidade de ensino onde trabalha o professor, da Unidade de Desenvolvimento de Pessoas e do Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS). No período de aprovação dessas duas instruções estavam à frente do governo do Estado o Sr. Paulo Henrique Saraiva Câmara e como Secretário de Educação era o Sr. Frederico da Costa Amâncio.

No âmbito municipal, analisamos o Decreto nº 22.813 de 23 de maio de 2007, que dispõe sobre a readaptação de função temporária e definitiva dos professores da Rede Municipal de Ensino de Recife por motivo de doença. Esse decreto foi promulgado durante a gestão do Prefeito Sr. João Paulo Lima e Silva, cuja Secretaria de Educação era a professora Sra. Maria Luiza Martins Aléssio.

Dos três últimos documentos que apresentamos apenas a Instrução Normativa N.º 17 no item 6, que dispõe sobre competências, faz menção de ações de promoção e prevenção da saúde a serem realizadas na sede da Secretaria de Educação, na Regional e nas Unidades Escolares, prevê atividades de educação em saúde, particularmente a saúde do trabalhador. Este tópico descreve

⁴¹ Na rede estadual de ensino de Pernambuco, a Lei nº 13.486/2008 instituiu o Bônus de Desempenho Educacional – regulado pelo Decreto nº 32.300/2008, que corresponde a uma premiação pelos resultados destinada aos servidores em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino (profissionais do magistério, auxiliares administrativos, merendeiras, entre outros) obtidos no processo educacional e o alcance das metas fixadas e coloca-se como um dos eixos estruturantes da política de responsabilização em Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008).

especificamente as competências relativas a um programa denominado Programa de Práticas Corporais. Eis o que estabelece:

[...] 6.7.1. Compete ao Programa de Práticas Corporais:

- . Promover, monitorar e avaliar a implementação de políticas educacionais voltadas à qualidade de vida, segurança e saúde do trabalhador da SE;
- . Programar e executar capacitação interna de serviço aos profissionais e estagiários;
- . Realizar práticas pedagógicas (ginásticas, jogos, danças, lutas, esportes e atividades físicas), prestar atendimento individual e coletivo aos servidores, buscando o desenvolvimento da corporeidade e movimento humano;
- . Participar da formulação e aplicação do processo de avaliação física e nutricional, orientando e acompanhando a melhoria do estilo de vida dos servidores que participam das atividades oferecidas pelo Programa;
- . Orientar a dinâmica das práticas corporais e contribuir para o desenvolvimento no contexto sociopolítico e social dos servidores da SE (Pernambuco, Instrução Normativa Nº 17, 2016, p. 5).

No que diz respeito ao movimento docente na atualidade, tanto em âmbito estadual como municipal do Recife, os trabalhadores em educação têm sido combativos em relação à desvalorização da profissão e à intensificação do trabalho. Dentre as várias pautas dos sindicatos na atual conjuntura, merecem destaque a necessidade urgente de reformulação no Plano de Cargos e Carreira; o cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional, que se encontra desatualizado; em alguns casos, a perda do direito de conseguir liberação para estudo/formação; a intensificação do trabalho e exigências para com o trabalho o professor no que se refere ao desempenho dos alunos; o aumento expressivo do número de afastamentos e ausências decorrentes de adoecimento docente (tais informações foram extraídas de Informativos do SIMPERE e SINTEPE, disponibilizados nos sites dos sindicatos).

Após contextualizar os documentos, sua elaboração e caracterização, passamos a identificar, no conteúdo desse material, referências às ações de cuidado com a saúde ou formas de prevenção ao adoecimento docente. Para tanto, tomamos por base os seguintes descritores: “saúde”, “prevenção”, “doença”, “readaptação” (Figura 3) e procuramos verificar a frequência e emprego desses termos nessas fontes.

De acordo com a Figura 3, o descritor “saúde” é que se apresenta com maior frequência (181) nos documentos. Em seguida, aparecem “readaptação” (38), “prevenção” (29) e “doença” (24).

Figura 3 – Frequência dos descritores da análise documental

DOCUMENTOS	FREQUÊNCIA DOS DESCRITORES			
	SAÚDE	PREVENÇÃO	DOENÇA	READAPTAÇÃO
Lei Orgânica - PE	59	11	8	1
Lei Orgânica - Recife	98	6	8	2
Estatuto Magistério - PE	0	0	3	1
Estatuto Magistério - Recife	3	0	2	2
Plano Cargo Carreira - PE	5	5	0	0
Plano Cargo Carreira e Remuneração – Recife	0	0	0	0
Decreto - Readaptação – Recife	3	0	3	9
Instrução de Serviço Nº 17 – NAS – PE	10	7	0	0
Instrução de Serviço Nº 18 – Readaptação - PE	3	0	0	23
TOTAL	181	29	24	38

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme análise documental, tanto na Lei Orgânica de Pernambuco (1989, Art. 166) quanto na Lei Orgânica de Recife (1990, Art. 149), o termo “saúde” está relacionado a “competência comum do Estado e dos Municípios” (Art. 5º) diz respeito a atuação da Secretaria de Saúde e do Sistema Único de Saúde (SUS). Fazem menção à seguridade social, às normas de saúde da população, aos serviços de saúde e atendimento da população, ao desenvolvimento e garantia de ações de saúde do trabalhador e à política de saneamento e preservação ambiental.

No material, as ações de saúde do trabalhador⁴² são tratadas como de competência do Sistema Único de Saúde (SUS) e especificam suas atribuições e responsabilidades quando prescrevem que cabe aos SUS:

[...] IX - desenvolver ações de saúde do trabalhador que disponham sobre a fiscalização e coordenação geral na prevenção, prestação de serviços e recuperação, dispostas nos termos da Lei Orgânica de Saúde, no que não colidir com a legislação federal, objetivando garantir: a) medidas que visem à eliminação de riscos de acidentes, doenças profissionais e do trabalho, e que ordenem o processo produtivo de modo a garantir a saúde e a vida dos trabalhadores; b) informações aos trabalhadores a respeito de atividades que comportem riscos à saúde e dos métodos para o seu controle; c) controle e fiscalização, através dos órgãos de vigilância sanitária, dos

⁴² Segundo a Lei Orgânica de Saúde N.º 8.080/1990, no parágrafo 3.º do artigo 6.º a saúde do trabalhador é definida como “um conjunto de atividades que se destina, por meio das ações de vigilância epidemiológica e vigilância sanitária, à promoção e proteção da saúde do trabalhador, assim como visa à recuperação e à reabilitação dos trabalhadores submetidos aos riscos e agravos advindos das condições de trabalho”.

ambientes e processos de trabalho, de acordo com os riscos de saúde, garantindo o acompanhamento pelos sindicatos; d) participação dos sindicatos e associações classistas na gestão dos serviços relacionados à medicina e segurança do trabalho (Inciso IX, Art. 166, da Lei Orgânica de Pernambuco, 1989)

[...] II - executar e planejar as ações de vigilância sanitária, epidemiológica e ambiental bem como as de saúde do trabalhador (Lei Orgânica do Recife, Art. 149, Inciso II).

Quanto ao termo “prevenção”, conferimos, em ambas as Leis, o descritor vincula-se a eliminação de riscos de acidentes, doenças profissionais e do trabalho, ao combate ao incêndio, a proteção e preservação de bens, serviços e instalações, em defesa do consumidor, combate à violência e a discriminação, ao uso de drogas e no controle de doenças. Quanto às doenças profissionais e do trabalho, ressaltamos que não há especificações.

Por sua vez, o termo “doença” está presente em ambas as Leis Orgânicas, de Pernambuco e do Recife. Os documentos reconhecem a doença como o motivo para conceder ao servidor o direito à licença, à transferência de local de atuação, à isenção de impostos, à eliminação de riscos de acidentes, além de se referirem ao desenvolvimento de medidas que visem à eliminação de riscos de acidentes, doenças profissionais e do trabalho.

O termo “readaptação” aparece uma única vez na Lei Orgânica de Pernambuco e refere-se à readaptação profissional da pessoa com deficiência, quando estabelece:

[...] b) a lei determinará a criação de órgãos específicos que permitam ao deficiente o seu ajustamento à vida social, promovendo assistência, cadastramento, treinamento, seleção, encaminhamento, acompanhamento profissional e readaptação funcional” (Lei Orgânica de Pernambuco, 1989, Art. 97, inciso IV, alínea b).

Na Lei Orgânica do Recife, o termo “readaptação” aparece no Capítulo VII, que trata “Dos servidores municipais”, no inciso “XXIII – aposentadoria”, para especificar que a sua concessão será atrelada a avaliações periódicas, quando insuscetível de readaptação, como expresse em:

a) por incapacidade permanente para o trabalho, no cargo em que estiver investido, quando insuscetível da readaptação prevista no §13 do art. 37, da Constituição Federal, hipótese em que será obrigatória a realização de avaliações periódicas para verificação da continuidade das condições que ensejaram a concessão da aposentadoria, na forma de lei (Lei Orgânica do Recife, Art. 79, § 2.º, alínea a).

No Estatuto do Magistério de Pernambuco (Lei N.º 11.329/1996), não há menção aos termos “saúde” e “prevenção”. No entanto o termo “doença” consta no sentido de assegurar: a garantia dos direitos e vantagens ao professor afastado de regência de classe por motivo de doença impeditiva ao exercício da função, desde que comprovada por Junta Médica do Estado (Art. 22); a garantia dos proventos integrais por concessão de aposentadoria por invalidez, devido a acidente de trabalho, doença ou moléstia profissional, ou doença grave, contagiosa ou incurável, especificada em lei. No mesmo documento, o termo “readaptação” refere-se à situação de retorno do professor à regência de classe quando “superado o motivo que der causa à readaptação” (Art. 23).

No Estatuto do Magistério do Recife (Lei N.º 14.420/1982), localizamos citações referentes à “saúde” com justificativas para o abono de faltas devido a tratamento próprio ou acompanhamento de pessoas que estejam sob a dependência do servidor (Artigos 17, 21 e 74). Em relação à “readaptação”, a referida lei no seu capítulo único que trata das disposições preliminares, utiliza o termo para explicar, inicialmente, que a condição de readaptação se refere à investidura em cargo mais compatível com a capacidade do servidor. Em outra passagem prescreve as condições que o servidor possui para assumir cargos do Grupo Ocupacional do Magistério, ou seja, por meio de contratação, ascensão, progressão, reintegração e readaptação (Cap. II, Art. 9º).

No Plano de Cargo e Carreira de Pernambuco (Lei N.º 11.559/1998 e Lei N.º 12.642/2004 que altera dispositivos da lei anterior), os termos “saúde” e “prevenção” são utilizados tanto para o enquadramento das funções ao plano de cargos e carreiras quanto para a descrição dos cargos para fins desse enquadramento funcional, fazendo a ressalva quando da situação do professor afastado em definitivo de regência de sala de aula devido a um problema de saúde (Art. 31).

No Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Recife (Lei N.º 16.520/1999), não há referências aos descritores saúde, prevenção, doença, readaptação. Embora compreendamos que o objetivo do documento é organizar e padronizar os cargos internos e garantir competitividade salarial e carreira do servidor, a ausência desses termos no documento permite indagar se a lei seria omissa quanto as questões relacionadas à saúde e adoecimento do servidor.

No Decreto 22.813 de 2007, que dispõe sobre a readaptação de função temporária e definitiva dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife por

motivo de doença, o descritor “saúde” aparece três vezes e destaca a regulamentação da readaptação de função dos professores por problemas de saúde, a comprovação do problema de saúde por parte da Gerência Operacional de Perícias Médicas e exercício de atividades compatíveis com a condição de saúde e habilidade técnica do servidor.

Quanto ao termo “doença”, também é citado três vezes e está relacionado ao motivo da readaptação, ao fato de cessar as prorrogações temporárias, quando a Gerência Operacional de Perícias Médicas julgar irreversível a doença que motivou a readaptação e ao código da doença que motivou o pedido de readaptação.

O descritor “readaptação”, citado nove vezes no documento, busca conceituar, especificar, regulamentar e dar instruções para readaptação de função temporária e/ou definitiva dos professores. Vejamos alguns exemplos no Decreto:

Art. 1º Em conformidade com o Art. 36 da Lei 15.127, de 25 de outubro de 1988, considera-se **readaptação** de função, nos termos deste decreto, a passagem do professor I e II estável da função docente (regência de classe), para a função técnico-pedagógica ou de apoio administrativo, por problemas de saúde devidamente comprovados pela Gerência Operacional de Perícias Médicas.

Art. 3º A **readaptação** de função será definitiva, quando comprovada a impossibilidade de reversão da patologia que a motivou, ou temporária, pelo período máximo de 2 anos consecutivos, quando o prognóstico for de reversibilidade da referida patologia.

§ 2º Cessarão os procedimentos a que se refere o parágrafo anterior quando a Gerência Operacional de Perícias Médicas julgar irreversível a doença que motivou a **readaptação**, podendo o (a) professor (a) readaptar-se definitivamente e, a qualquer tempo, requerer a realização de novos exames visando verificar a possibilidade de seu retorno à função docente.

Art. 4º O (a) professor (a), no ato do requerimento de **readaptação** ou de prorrogação desta, deverá apresentar laudo de seu médico assistente, especificando:

- I - O código da doença que motivou o pedido de **readaptação**;
- II - A previsão do período em que o requerente deverá permanecer afastado (a) da regência de classe;
- III - O programa de tratamento a que se submeterá, durante a **readaptação**;
- IV - O prognóstico de cura e/ou de retorno à sala de aula.

Parágrafo único. Em qualquer caso, a **readaptação** de função ou sua prorrogação somente ocorrerá mediante parecer devidamente fundamentado, emitido pela Gerência Operacional de Perícias Médicas.

Na Instrução de Serviço n.º 17 de 2016, o descritor “saúde”, citado dez vezes, está vinculado às competências do Núcleo de Atendimento ao Servidor (NAS), o qual deve desenvolver ações de promoção e prevenção da saúde, particularmente a

saúde do trabalhador da educação, na Sede da Secretaria de Educação, na Regional e nas unidades escolares.

Por fim, o termo “prevenção” consta sete vezes no material analisado, e está relacionado a organização e ao desenvolvimento de ações de promoção e prevenção da saúde relativas às questões que envolvem os direitos dos/as servidores/as. Os termos “doença” e “readaptação” não são citados neste documento.

A Instrução ainda especifica, como objetivos do NAS, identificar necessidades institucionais para intervenção técnico-profissional e interdisciplinar, esclarecer os servidores e gestores quanto à missão do Núcleo, atribuições, especificidades técnico-profissional, intervenção interdisciplinar e limites éticos, indicar os setores e órgãos competentes para os encaminhamentos e realizar atendimento interdisciplinar aos servidores por demanda espontânea e por encaminhamento dos gestores das Unidades Escolares, da GRE e Secretaria de Educação. São, ainda, competências do NAS: prestar assistência ao servidor; socializar conhecimentos, articulando recursos Institucionais, realizar visitas domiciliares e institucionais, envolvendo os grupos de trabalho e familiares; criar, planejar e executar programas e projetos para atendimento à política de atenção ao servidor, com ações de promoção e prevenção relativas aos direitos e deveres estatutários, à saúde, segurança e relações de trabalho, considerando as dimensões profissional, biológica, psíquica e político-social, dentre outras ações.

Na Instrução de Serviço n.º 18 de 2017, constatamos que o termo “saúde” aparece três vezes e encontra-se relacionado ao acompanhamento do processo de recuperação da saúde e readaptação funcional, através de um plano de acompanhamento singular de atendimento a cada professor.

Os descritores “doença” e “prevenção” não constam no referido documento, no entanto o descritor “readaptação” é mencionado 23 vezes. Esta constância do descritor se deve ao fato de ser uma instrução específica do Programa de Readaptação Funcional, portanto vai discorrer sobre o conceito de readaptação, os tipos (temporária e definitiva), os critérios para concessão e sobre a declaração de deferimento da readaptação do professor emitida pela Junta Médica ao Núcleo de Atenção ao Servidor – NAS.

Verificamos, ainda, que a instrução explicita todos os trâmites que o servidor precisa adotar para se readaptar de função, quando problemas de saúde, seja no

aspecto físico seja mental, interferem na sua capacidade de exercer a docência. Também especifica o que compete a cada setor envolvido no processo de readaptação, especificando as competências da Unidade de Ensino onde trabalha o professor, da Unidade de Desenvolvimento de Pessoas – UDP, do Núcleo de Atenção ao Servidor – NAS, da Unidade de Atenção ao Servidor – UASE e do NAS/MONITORAMENTO.

A análise revelou que, nos documentos estaduais e municipais produzidos nos anos 1980 e 1990, o termo saúde está relacionado a competências e atribuições do Sistema Único de Saúde, ao direito do servidor quanto ao abono de faltas, à seguridade social, às normas de saúde da população, aos serviços de atendimento da população, ao desenvolvimento e garantia de ações de saúde do trabalhador, à política de saneamento e preservação ambiental.

Sobre a garantia de ações de saúde do trabalhador consta apenas na Lei Orgânica de Pernambuco. O documento faz referência a adoção de medidas que visem a informações, controle, fiscalização e a eliminação de riscos de acidentes, doenças profissionais e do trabalho, e que possa envolver órgãos de vigilância sanitária, sindicatos⁴³ e associações classistas na gestão de serviços relacionados à medicina e segurança do trabalho. Apesar da saúde do trabalhador ser abordada, nesse documento, não há referências a ações de cuidado ou de prevenção do adoecimento decorrente das atividades laborais.

Os três documentos produzidos nos anos 2000 têm a finalidade de instruir, mandar cumprir ou reforçar o cumprimento da legislação.

No âmbito municipal, analisamos o Decreto 22.813 (2007) que dispõe sobre a readaptação de função temporária e definitiva dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife por problemas de saúde, devidamente comprovados pela Gerência Operacional de Perícias Médicas. Constatamos que o documento esclarece as funções a serem assumidas pelo professor na condição de readaptado e especifica as informações que precisam constar no laudo do profissional médico que está requerendo a readaptação ou sua prorrogação. No entanto o documento não faz qualquer menção ao cuidado com a saúde ou prevenção do adoecimento docente.

⁴³ Consultamos os sindicatos SINTEPE e o SIMPERE a respeito de acompanhamento ou ações específicas para professores readaptados e fomos informados, por ambos, de que não havia um controle ou fiscalização a esse respeito.

Conforme já dissemos, no texto da legislação estadual dos anos 2000, analisamos duas Instruções Normativas. A primeira, Instrução N.º 18 (2017), versa sobre o Programa de Readaptação Funcional e tem por objetivo sistematizar as ações e agilizar os procedimentos administrativos relacionados ao processo. O referido documento, além de definir o conceito de readaptação funcional, classificando-a em temporária, quando há a possibilidade de o servidor retornar a sua atividade laboral após algum tempo de afastamento, e readaptação definitiva, que é concedida pela Perícia Médica do Estado, mediante diagnóstico que reconheça a impossibilidade de retorno do servidor ao exercício de sua atividade laboral.

A Instrução N.º 18 (2017) ainda estabelece, como requisitos para solicitação e concessão da readaptação por parte do servidor, estar em efetivo exercício de regência, ter cumprido o estágio probatório e receber a homologação da Junta de Perícias Médicas, atestando sua condição para readaptação, temporária ou definitiva. Apesar do que consta nessa instrução, não localizamos ações ou projetos direcionados à saúde e à prevenção de doenças laborais.

A Instrução N.º 17 (2016) regulamenta o Núcleo de Atenção ao Servidor – NAS da Secretaria de Educação de Pernambuco. O documento possui nove tópicos nos quais define e descreve o referido Núcleo e sua estrutura, seu embasamento legal, indica o público-alvo e a composição da equipe bem como o horário de funcionamento. Além do NAS, o documento determina as competências dos seguintes órgãos e pessoas: Gerência Geral de Desenvolvimento de Pessoas e Relações de Trabalho, Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas e Relações de Trabalho, Gerência Regional de Educação – GRE, Coordenação Geral Administrativa Financeira e Programa de Práticas Corporais. A instrução trata ainda sobre o atendimento ao servidor, quando destaca o Acesso e acolhimento ao servidor por parte do NAS.

O documento apresenta tópicos nos quais estabelece as Ações de Promoção e Prevenção e os Programas de Atenção ao Servidor, mas não especifica essas Ações de Promoção e Prevenção. Apenas determina que elas sejam “executadas pela própria equipe ou profissionais de outras Instituições”, “com atividades de educação em saúde, particularizando a saúde do trabalhador” e que sejam trabalhadas “coletivamente as questões de direitos funcionais e relações de trabalho” (Instrução Normativa N.º 17/2016, p. 6)

Quanto aos Programas de Atenção ao Servidor, a instrução especifica que sua elaboração execução “deverá contar com a participação das equipes do NAS [...] e dos servidores” e “o monitoramento dos programas deverá ocorrer de forma processual e contínua” com recursos da Secretaria de Educação.

Ressaltamos que este foi o único documento, dentre todos os analisados, em que localizamos a definição pública de ações de cuidado para com o tratamento e prevenção da saúde do servidor. Trata-se do ‘Programa de Práticas Corporais’ que tem como finalidades:

- Promover, monitorar e avaliar a implementação de políticas educacionais voltadas à qualidade de vida, segurança e saúde do trabalhador da SE;
- Programar e executar capacitação interna de serviço aos profissionais e estagiários;
- Realizar práticas pedagógicas (ginásticas, jogos, danças, lutas, esportes e atividades físicas), prestar atendimento individual e coletivo aos servidores, buscando o desenvolvimento da corporeidade e movimento humano;
- Participar da formulação e aplicação do processo de avaliação física e nutricional, orientando e acompanhando a melhoria do estilo de vida dos servidores que participam das atividades oferecidas pelo Programa;
- Orientar a dinâmica das práticas corporais e contribuir para o desenvolvimento no contexto sociopolítico e social dos servidores da SE (Pernambuco, Instrução Normativa Nº 17/2016, p. 5).

Em linhas gerais, o referido Programa procura prestar um atendimento que proporcione, mediante avaliação física e nutricional, o desenvolvimento de práticas (nomeadas como pedagógicas) que promovam a melhoria do estilo de vida do servidor. Após posterior visita à Secretaria de Educação, constatamos que as atividades são ofertadas neste mesmo espaço, o que nos permite inferir que a logística e o horário dificulta a participação de professores que, por exemplo, possuem vínculos nos dois horários, tornando o atendimento inviável.

Com a análise documental, depreendemos que apenas recentemente a questão da saúde do professor tem ganhado visibilidade, tornando-se presente nas políticas estadual e municipal a partir dos anos 2000.

Na próxima fase complementar à segunda etapa do estudo, procuramos caracterizar o funcionamento dos espaços de atenção aos servidores - o SAS da Secretaria de Educação do Recife e do NAS MetroSul da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e identificar, junto aos seus responsáveis, se há ações e estratégias de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente.

Para concretização desses objetivos, utilizamos a entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro com perguntas abertas sobre a temática em questão (apêndice 3).

Os serviços SAS e NAS são responsáveis, em conjunto com a Junta ou Perícia Médica, por acompanhar os professores adoecidos, prestar orientações e fazer os encaminhamentos para a readaptação funcional temporária ou definitiva, no caso dos professores, e autorizar a redução da carga horária de atividades para os demais servidores.

5.2.2 O Setor de Atendimento ao Servidor da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife - SAS

Inicialmente procuramos informações sobre o SAS no site da Secretaria de Educação, no entanto, nessa busca, não obtivemos êxito. Frente à impossibilidade, passamos a buscá-las em redes sociais e, assim, localizamos uma conta no Instagram (@bemestareducacao). Após algumas tentativas, uma professora nos passou o contato telefônico do serviço ao qual nos dirigimos pessoalmente, em setembro de 2022. Na ocasião do primeiro contato, foram requeridos os documentos carta de apresentação impressa e assinada pela orientadora e cópia do Projeto para que fôssemos atendidas. Deveríamos entregar esses documentos e aguardar a liberação por parte da gerência, para que pudéssemos realizar a entrevista. Cumprido esse trâmite, ficamos no aguardo e, somente após várias tentativas de agendamento com a responsável pelo setor, fomos informadas de que a demora era devido a impossibilidades da gerente em nos atender.

Salientamos que, durante essa espera de quase quatro meses, participamos de uma Plenária de Professores Readaptados que ocorreu em 18 de novembro de 2022. O evento foi uma demanda solicitada por esses professores, mobilização essa que acompanhamos por meio de um grupo de professores readaptados, via *WhatsApp* do qual fazemos parte. Tendo em vista que até o aquele momento não havia registros de ação por parte do sindicato para esse segmento, avaliamos a pertinência de participar e acompanhar de perto esse movimento.

A referida plenária foi organizada como um Seminário pelo Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife (SIMPERE). No evento foram discutidas a importância da luta política do professor readaptado, a necessidade da

construção de uma rede de apoio, a criação de um coletivo para compor uma comissão de saúde do professor, a defesa de espaços para rodas de debate, durante o horário de trabalho, além da cobrança por uma maior articulação entre os professores readaptados e o sindicato.

A plenária contou com a participação da gestora do Serviço de Atendimento ao Servidor (SAS), de quem aguardávamos o agendamento de entrevista. Na ocasião, essa profissional explicou sobre as ações do SAS e esclareceu sobre o Decreto 22.813 de 23 de maio de 2007 que dispõe sobre a readaptação de função, temporária e definitiva, de professores da Rede Municipal de Ensino de Recife por motivo de doença. Ressaltamos que esses esclarecimentos iniciais por parte da gestora foram importantes para esta pesquisa, pois, nessa ocasião, conhecemos melhor o serviço.

Passados quatro meses do primeiro contato com o SAS, conseguimos agendar e realizar a entrevista em 20 de dezembro de 2022 com a gestora do setor⁴⁴, profissional que havia participado como expositora na Plenária promovida pelo Sindicato. A gestora, com 20 anos de atuação, nos atendeu de forma cordial, tomou ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizou que a entrevista fosse gravada.

A entrevista durou quarenta minutos e ocorreu nas dependências do SAS, um espaço amplo com vários birôs dispostos lado a lado, sem divisórias e que possui apenas uma sala reservada. No dia da entrevista, o setor estava bem movimentado e, enquanto interagíamos com a entrevista, presenciávamos os funcionários atuando em suas atividades.

Conforme nos informou a gestora, o setor foi instituído, em 2002, com a denominação de Núcleo de Apoio ao Servidor da Educação - NASE, anos depois recebeu outras denominações como Gerência de Atenção ao Servidor (GAS)⁴⁵, Divisão de Atendimento ao Servidor (DAS) e atualmente recebe o nome de Setor de Atendimento ao Servidor (SAS) e fica situado no Centro Administrativo Pedagógico (CAP), Ilha do Leite – Recife – PE.

No início, integravam a equipe professores com uma segunda graduação, em Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia (o que prevalece até hoje) e o setor conta

⁴⁴ As falas da gestora estão identificadas em itálico e entre aspas.

⁴⁵ Dados obtidos nas pesquisas de Mendes (2007; 2015).

com professores com formação de áreas como Psicologia, Fonoaudiologia, Serviço Social, Direito e Pedagogia.

O SAS, segundo a entrevistada, tem como foco de atendimento quatro eixos: saúde, mediação de conflitos, aposentadoria e estágio probatório. Em relação à saúde, atua na readaptação de função do professor e, junto aos demais servidores, atua para a redução de atividades e carga horária. Além dessas ações, o setor busca desenvolver campanhas e divulgações de palestras e seminários, com foco no bem-estar, realiza visitas domiciliares aos professores atendidos e às escolas, promove escuta psicológica e providencia encaminhamento para atendimento fonoaudiológico. O SAS procura estabelecer parceria com a Unidade de Perícia Médica (UPM), na tentativa de agilizar o agendamento para análise e liberação da licença dos servidores.

No que se refere à mediação de conflitos, o SAS procura oferecer orientações ao servidor quanto aos seus direitos e deveres, garantir o acolhimento e escuta ativa, analisar casos de pedido de transferência fora de época, sobretudo os provocados por motivos de saúde e os que oferecem risco de vida ao servidor. Também realiza visitas às unidades para esclarecimento dos deveres, sugestões sobre inquérito administrativo, sindicância e resultados de parecer jurídico.

Quanto à aposentadoria, o setor procura instruir sobre os processos da vida laboral, atender solicitações da Procuradoria e do 'Reciprev' (Autarquia Municipal de Previdência), solicitar aos gestores preenchimento de questionários e ofícios. E, em relação ao estágio probatório, o SAS procura acompanhar e contribuir com o esclarecimento das dúvidas sobre essa fase inicial do exercício da atividade laboral.

O público alvo atendido pelo SAS são todos os servidores da Educação, exceto os terceirizados. A procura pelo serviço pode partir tanto de indicação da gestão escolar, como por iniciativa do próprio servidor. No caso dos servidores que assumem as funções de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) ou Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais funcionários, as demandas, em geral, estão relacionadas à redução da carga horária de atividades. O atendimento aos professores está sempre relacionado ao processo de readaptação de função.

De acordo com a lei vigente na Rede Municipal de Educação do Recife, apenas aos professores, em função docente ou técnico-pedagógica, é facultada a possibilidade de readaptação. Mas, a gestora ressalta que há um processo que tramita pela Procuradoria, juntamente com um estudo feito pela Perícia Médica, que

prevê a ampliação do direito de readaptação de função para todos os servidores. A esse respeito a gestora do SAS afirmou

[...] só o professor é readaptado na Secretaria de Educação. Porque o professor dentro do seu cargo ele tem duas funções, ou ele está em docência ou está em função técnico-pedagógica. Os outros servidores não têm; só têm a função básica deles. Até hoje, só quem pode ser readaptado é o professor. Agora existe um processo tramitando pela Procuradoria, para que todos os servidores, tanto docentes como não docentes, consigam a readaptação. Então, a Junta Médica, eles até estão num estudo para encaminhar os servidores que não são docentes para readaptação, mas não por solicitação do servidor. Porque no caso do professor ele solicita. E com os outros servidores quem vai fazer esse estudo é a Perícia Médica que decide (Gestora do SAS).

Sobre o processo de readaptação na rede municipal, a gestora dos SAS nos esclareceu que ele obedece a alguns trâmites técnicos e legais, desde o momento em que adoece e faz o requerimento até a readaptação propriamente dita. A princípio, depois de ser avaliado por um médico e realizar todos os exames requeridos, mediante análise, o médico concederá o atestado com a solicitação de afastamento. De posse dessa documentação, o professor agenda uma avaliação pela Junta Médica Municipal, que confere a homologação do seu afastamento das atividades, a readaptação temporária. Sobre a atuação do SAS nesse processo, a gestora comenta que tendo seu requerimento de readaptação homologado

[...] Ele procura a gente né, aí a gente vai fazer as orientações, para os devidos encaminhamentos, no caso do professor, né... se ele já vem com o laudo e o encaminhamento médico, a gente vai ver se aquele encaminhamento tá direitinho, se o CID foi informado, se já está fazendo terapia, se já está né fazendo as reabilitações necessárias, se o caso for de uma readaptação, a gente faz as orientações para readaptação, diz todos os direitos, todos os deveres. Entrega o Decreto 22813 de maio 2007, que regulamenta a readaptação e explica sobre as funções que poderá assumir. (Gestora do SAS).

Todo esse procedimento ocorre em paralelo ao tratamento que envolve medicações, terapias, idas e vindas, de retorno ao médico que o assiste e a Junta Médica, que vai concedendo e homologando, quando necessário, a ampliação do período de readaptação temporária, um processo que pode perdurar até dois anos.

Durante esse período em que se encontra em tratamento e em readaptação temporária, o professor é afastado de sala de aula, direcionado e alocado em uma outra função, que, conforme o Decreto 22.813/2007, pode ser função técnico-pedagógica ou de apoio administrativo. Essas decisões constam no § único do Art. 10 e no Anexo I da Lei 16.520, de 20/10/99 - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Grupo Ocupacional Magistério. Caso não haja vaga nessas

funções na escola em que o professor já atua, o Departamento Pessoal da Secretaria de Educação ficará encarregado de fazer a lotação em escola que possua vaga disponível para sua condição de readaptado.

Os principais motivos que, segundo a entrevistada, têm levado os professores a procurar o SAS são os conflitos nas unidades escolares. Tal consideração encontra respaldo em pesquisas que têm enfatizado problema de relações interpessoais dos docentes no ambiente de trabalho. Estudos como os de Rebolo e Bueno (2014) e o de Frota (2019), por exemplo, destacam as relações de professores com a gestão, colegas de trabalho, alunos e famílias como fatores que provocam o adoecimento docente.

No que diz respeito aos motivos ligados à saúde, a gestora assegura que a maior incidência para casos de readaptação funcional são os aspectos emocionais. Relata: “[...] em termos de motivos de saúde hoje é o adoecimento emocional. Quando a gente iniciou os trabalhos na rede era o adoecimento na voz, problema vocal”.

De acordo com dados repassados pelo SAS, o número de professores readaptados na rede municipal do Recife em 2019 era 725; em 2020 eram 752; e em 2021 foram registradas 809 readaptações; em dezembro de 2022, o número de professores readaptados na Rede Municipal era de 855. A pandemia e seus efeitos são tomados com justificativa para ampliação dos processos. Conforme o Serviço, dos docentes readaptados em 2022, 455 (53%) o fizeram por problemas de ordem emocional, 201 (24%) por questões relacionadas à voz e 199 professores (23%) foram afastados por patologias osteomusculares.

Em consonância com os dados dos SAS, estudos recentes, como o de Carlotto *et al.* (2019), revelam aumento no número de pessoas que adoecem e se afastam do trabalho pelos mais variados motivos de saúde, porém os transtornos mentais e do comportamento têm sido os mais prevalentes e constituem maior razão para o afastamento a longo prazo do trabalho, aposentadorias antecipadas ou por invalidez.

Diante da quantidade de professores readaptados e dos trâmites que enfrentam, questionamos a entrevistada acerca do acompanhamento oferecido a esses profissionais. Sobre esse aspecto, a gestora afirmou ser grande a dificuldade de encaminhamento do professor adoecido para um atendimento gratuito. Afirma:

[...] É... não ter como encaminhar, entendeu? Os professores vêm conversar com a gente, fala das suas dificuldades de saúde, fala de suas

problemáticas, que às vezes não tinha condições de ir pro médico, para um psiquiatra, para um psicólogo, fazer terapia, pois os planos não cobriam esse atendimento, hoje em dia até tá mais fácil, mas que não tinha como pagar uma “fono”. E a gente não tinha pra onde encaminhar (Gestora do SAS).

Sobre essa dificuldade de encaminhamento, insistimos para que nos esclarecesse sobre os motivos. De acordo com o que nos disse, não há uma articulação direta do SAS com o SUS, também não existe no SAS uma equipe interdisciplinar de saúde (fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social, etc.) disponível para atender os professores. A gestora completa: “[...] Porque o nosso Sistema Único de Saúde, o SUS, por mais que a gente tivesse parceria com os postos de saúde, a gente conhecia uma fonoaudióloga, conhecia um psicólogo, e eles faziam por amizade, um atendimento, mas eles não podem, porque no SUS o servidor teria que vir encaminhado pelo médico do posto”. Em seu depoimento, a gestora demonstra que há uma preocupação em ajudar/atender o servidor, no entanto os trâmites legais para conceder a readaptação precisam ser respeitados.

Outra grande dificuldade enfrentada pelo SAS e, segundo a entrevistada, o ponto nevrálgico da rede de ensino é a sobrecarga de trabalho do docente. A maioria dos professores tem que assumir até 12h de trabalho, ou seja, dar aulas nos três turnos. A gestora acrescenta que essa sobrecarga de trabalho dos professores, ao mesmo tempo em que provoca o adoecimento, dificulta ou impede que os docentes realizem um tratamento.

[...] mas ainda tem uma grande dificuldade nisso tudo. Nosso servidor a maioria deles trabalha oito horas, trabalham doze! A gente não tem como dispensar, entendeu? do horário de trabalho, para que ele venha fazer terapia, isso é ainda uma grande, uma das nossas maiores dificuldades. Então a gente não tem como tirar o professor de sala de aula para fazer o atendimento. Se a gente consegue né, tirar o professor, tirar o servidor daquele ambiente em que ele tá adoecido, fazer com que ele faça seu tratamento, que ele cuide de sua saúde direitinho, talvez ele não chegue no processo de readaptação ou então no processo de licença médica né. O professor, eu falo muito no professor porque é o servidor que tem uma carga horária maior. Então a maioria trabalha três horários, então eles têm manhã, tarde e noite. Nem à noite têm pra se cuidar. Esse é um ponto que eu digo nevrálgico da rede, que a gente não consegue avançar muito (Gestora do SAS).

A esse respeito, sabemos que a jornada de trabalho dos professores da Rede Municipal do Recife compreende cinco dias de trabalho nos turnos manhã e tarde e há alguns que assumem turmas do turno da noite. Os docentes se submetem a essa jornada intensa não por opção, mas por necessidade de sobrevivência. Como

consequência dessa sobrecarga, comprometem sua vida social, o convívio familiar, seu tempo de lazer e descanso etc.

Pesquisas, como as desenvolvidas por Silva (2018), Facci; Urt; Barros (2018), Diehl e Marin (2016), indicam que o aumento das readaptações funcionais tem mantido relação entre a sobrecarga de trabalho e as novas responsabilidades atribuídas aos docentes, que ocasionam sobrecarga física e mental, contribuindo para o adoecimento dos trabalhadores.

Esse contexto de sobrecarga laborativa dos professores, reiterado pela gestora do SAS, aliado à falta de tempo para cuidar da própria saúde, torna-se ainda mais agravado devido a não homologação, por parte da Junta Médica, de licenças comuns dos docentes para outros tratamentos, também, de saúde, por exemplo, quando diz:

[...] E... a própria junta médica não homologa licenças médicas para tratamento de fisioterapia, para tratamento de fonoaudiologia, para tratamento de psicoterapia, não tem homologação nisso. Só tem homologação para tratamento de saúde. Daí se você for no psiquiatra e ele lhe der trinta dias, você pode fazer terapia naqueles 30 dias. Mas, se ele não lhe der, você não tem como fazer. Continua trabalhando, fica de mãos atadas (Gestora do SAS).

Também buscamos identificar os aspectos positivos ou avanços no trabalho desenvolvido pelo SAS e, fomos informados sobre a criação do 'Programa Bem Estar na Educação', em parceria com a Secretaria de Saúde, e a institucionalização de atendimento *online* para terapias. Segundo a gestora, esse atendimento *online* tem tido boa adesão, apesar de ainda haver resistências por parte de alguns professores. Ela acredita se tratar de um ponto positivo, uma vez *que* "os servidores têm gostado, porque eles não precisam de deslocamento".

Sobre esse novo atendimento a ser prestado pelo SAS, em maio de 2023, tivemos a oportunidade de participar da inauguração do Centro de Atendimento ao Servidor da Educação do Recife – CASER⁴⁶, local onde as ações do 'Programa Bem Estar na Educação' serão desenvolvidas.

Trata-se de um espaço que possui quatro consultórios de atendimento, além de duas salas para terapias em grupo. O espaço também está preparado para oferecer cursos, massagens e realizar outras atividades em ambiente externo que servirá como espaço de convivência e relaxamento e tornará mais acessível o atendimento em várias áreas, como o acompanhamento psicológico, fonoaudiológico, práticas

⁴⁶ O CASER fica situado na Av. Herculano Bandeira, Pina – Recife – PE.

integrativas e complementares à saúde, além de capacitações para os profissionais que fazem parte da Secretaria de Educação do Recife. As expectativas quanto ao atendimento realizado pelo Programa são de que, inicialmente, será realizada uma lista de espera daqueles servidores que já têm os atendimentos iniciados, para que, em seguida, haja um agendamento prévio para cada demanda dos servidores. De maio até novembro de 2023, foram realizados aproximadamente 2451 atendimentos clínicos individuais e grupais (fisioterapia, fonoterapia e psicoterapia) no CASER.

5.2.3 O Núcleo de Atenção ao Servidor da Secretaria de Educação de Pernambuco - NAS (MetroSul)

Sobre o NAS (MetroSul), não obtivemos informações no site da Secretaria que nos permitissem fazer contato com esse serviço. Foi em redes sociais, precisamente no Instagram, que localizamos uma conta⁴⁷ e em acesso descobrimos que se tratava do Núcleo de Atenção ao Servidor MetroSul. Assim, enviamos uma mensagem e obtivemos a resposta informando o número do telefone e e-mail para contato. Com o pessoal do NAS, mantendo contato com a GRE Metropolitana Sul, conseguimos agendar e marcar um encontro em dezembro de 2022. Depois de mais ou menos um mês, agendamos uma entrevista para o mês de janeiro de 2023.

A entrevista foi realizada no setor, com a presença de duas profissionais representantes da equipe, uma psicóloga (11 anos de atuação) e uma fonoaudióloga (12 anos de atuação), as quais apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, após anuência, procedemos a entrevista e sua respectiva gravação. Na oportunidade, tivemos uma ótima recepção e pudemos observar o espaço em que o NAS está localizado e o consideramos pequeno, porém bastante acolhedor.

O Núcleo de Atenção ao Servidor – NAS foi instituído pela Portaria SE Nº 7091 de 12 de agosto de 2010, que regulamenta seu funcionamento, e pela Instrução de Serviço n.º 17 que especifica todas as características, competências e horários de funcionamento dos Núcleos. O NAS possui 17 (dezessete) Núcleos, sendo um na Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas (SUDEP) e um em cada Gerência Regional de Educação (GRE) para atender aos servidores lotados na GRE e nas Unidades Escolares de sua jurisdição. Foi um serviço criado para prestar

⁴⁷ Registrado na conta (@nas_metrosul)

assistência, desenvolver ações de prevenção e promoção relativas às questões que envolvem os direitos dos/as servidores/as à saúde, segurança e relações de trabalho, considerando as dimensões profissional, biológica, psíquica e político-social.

A equipe interprofissional do NAS é composta por analistas em gestão educacional, assistente social, fonoaudiólogo, psicólogo, e outros profissionais afins, como professores de educação física, analista em gestão educacional e nutricionistas, que compõem o Programa de Práticas Corporais. O quantitativo de profissionais varia entre as Gerências Regionais.

A equipe funcional do NAS (Região Metropolitana Sul), com a qual realizamos a entrevista, é composta por dois assistentes sociais, três psicólogas e uma fonoaudióloga. De acordo com as entrevistadas, os trâmites técnicos e legais percorridos pelos professores da Rede Estadual do momento em que adoecem até a readaptação é o seguinte: primeiramente o médico que assiste o professor lhe concede um laudo no qual consta o CID, que sugere o motivo pelo qual o servidor necessita ser readaptado de função; de posse do laudo, o professor agenda sua avaliação pela perícia através do *site* da Secretaria de Administração -SAD⁴⁸, depois comparece à Junta Médica, no dia e horário agendados, para ser submetido à avaliação, ocasião em que o perito avalia a necessidade ou não de readaptação funcional.

Na Rede Estadual, existem critérios para concessão de readaptação de função ao servidor, a saber: estar em efetivo exercício em sala de aula ou Secretaria de Educação; ter cumprido o estágio probatório, ter tido sua solicitação homologada pela Junta de Perícias Médicas para readaptação funcional temporária ou definitiva. Portanto fica claro que não é o NAS que realiza a readaptação do professor. Afirmou uma das entrevistadas: “[...] o NAS não tem o papel de readaptar o professor de função, isto cabe à Perícia Médica do Estado de Pernambuco” (Fonoaudióloga).

O quadro de saúde do servidor definirá se a readaptação será temporária, quando o servidor retorna a sua atividade laboral após o término do afastamento, ou definitiva, quando não mais reassume suas atividades docentes. Em caso de necessidade de renovação do afastamento, o servidor deve providenciar o agendamento, no prazo mínimo de um mês de antecedência do término do período,

⁴⁸ O agendamento precisa ser realizado através do site <www.sadspm.pe.gov.br> da Secretaria de Administração e Serviço de Perícia Médica.

para não correr o risco de perdê-la. As entrevistadas ressaltam que o afastamento, nesses casos, não pode exceder dois anos. A readaptação definitiva, por sua vez, é concedida pela Perícia Médica do Estado, quando é confirmada, por diagnóstico, a impossibilidade de retorno do servidor à atividade laboral que exercia.

Para as profissionais que entrevistamos, os principais motivos de procura dos professores pelo NAS são devidos aos próprios processos de adoecimento e para esclarecer dúvidas a respeito de seus direitos ou sobre as funções que poderão assumir, caso sejam afastados da sala de aula. Segundo a fonoaudióloga, “a maior demanda para o NAS são de professores adoecidos (mental e fisicamente) e que precisam de intervenção relacionada aos direitos funcionais e o afastamento de suas atividades laborais”.

Ao buscarmos informações sobre as ações de intervenção para recuperação e restituição da saúde dos professores adoecidos, fomos informadas de que o processo começa com uma escuta ativa e acolhimento aos servidores, seguidos de encaminhamento. Afirmam que, conforme a patologia indicada no laudo, os docentes são encaminhados para serviços que, em geral, funcionam em parceria com as redes de saúde e de apoio (saúde, assistência social e psicológica, Junta Médica do Estado, etc.).

[...] Acolhemos os servidores, né... que procuram o NAS oferecendo uma escuta qualificada referentes às suas demandas. Em seguida, de acordo com o caso, fazemos os encaminhamentos para a Rede de Saúde, a fim de que eles possam iniciar as terapias necessárias para melhorar e promover o seu retorno ao trabalho o mais breve possível. (Fonoaudióloga) [...] pois é, e sempre que necessário, fazemos articulação com as redes de apoio: saúde, assistência social e psicológica, Junta Médica do Estado etc.; a escuta é fundamental (Psicóloga).

Sobre ações de prevenção do adoecimento dos professores, várias são as alternativas oferecidas pelo NAS. Essas ações têm focos específicos e se dão no formato de campanhas, debates e rodas de diálogo e já fazem parte do calendário da Rede. O NAS MetroSul encaminha as equipes para as escolas, mediante agendamento prévio, a fim de que as ações sejam desenvolvidas com a participação de todos os funcionários, em momento reservado durante o horário de trabalho.

A respeito dessas ações, a psicóloga citou as campanhas nacionais⁴⁹, isto é, *‘janeiro branco’*, *‘setembro amarelo’*, *‘outubro rosa’*, *‘novembro azul’* com destaque

⁴⁹ As campanhas nacionais são: ‘Janeiro Branco’ se refere a uma campanha em prol da cultura da saúde mental. Já a ‘Setembro Amarelo’ é uma campanha antiestigma de conscientização para prevenção ao suicídio. O ‘Outubro Rosa’ compartilha informações sobre o câncer de mama, promove

para os objetivos de cada uma delas na sociedade. Destacaram também campanhas sobre saúde mental, nas quais são abordados temas como ansiedade, estresse e síndrome de *burnout*; campanhas sobre Saúde Vocal, que oferecem avaliação da saúde vocal do corpo docente, oficina da voz e consultoria com a gestão escolar para melhoria da acústica das escolas. Fizeram referência às “sextas-saudáveis”, ocasiões nas quais conversam sobre temáticas diversificadas, sobre saúde e bem-estar, no sentido de estimular atividades físicas e alimentação saudável; além de visitas às escolas para realização de rodas de diálogo e oficinas sobre direitos funcionais, orientações sobre as funções a serem assumidas por readaptados, além de esclarecimento de dúvidas sobre licença médica; mediação de conflitos e outros assuntos pertinentes ao servidor e seu trabalho.

Após conhecer algumas ações de prevenção do adoecimento docente, também buscamos informações referentes às dificuldades enfrentadas pela equipe do NAS no desenvolvimento das atividades. Foi explicitado pela psicóloga que a escassez de recursos financeiros interfere no andamento de ações como contratar palestrante, oferecer lanches para os encontros e para organização geral de eventos que demandam custos. Outro ponto ressaltado seria a quantidade insuficiente de profissionais para o atendimento dos servidores. Ela argumentou que a alta rotatividade dos professores, seja por término do contrato ou mudança da escola em que estão lotados, reflete no acompanhamento e atendimento do professor. Há casos em que o professor que está sendo acompanhado se recusa a trocar o profissional que o acompanha. Sobre estas questões a psicóloga argumentou:

[...] Ah! Nossas dificuldades são recurso financeiro, tem também o fato de ter poucos profissionais para atender às demandas dos servidores, demora muito para abrir concurso e tem a alta rotatividade dos contratos, porque a gente acompanha um servidor, daí ele termina o contrato ou vai para outra GRE e, aí são outras pessoas que vão atender, e ele ou ela está acostumado com a gente, daí ocorre um estranhamento e, às vezes, eles não querem continuar o acompanhamento com outras pessoas... a gente tenta explicar, contornar, mas é um problema (Psicóloga).

Em relação aos aspectos positivos do Núcleo, destacamos o Programa de Práticas Corporais, que tem por objetivo promover, monitorar e avaliar a implementação de políticas educacionais voltadas à qualidade de vida, segurança e saúde do trabalhador da educação. Esse Programa da Gerência Geral de Desenvolvimento de Pessoas (GGDP) é viabilizado pelo NAS e oferece,

a conscientização sobre a doença, buscando proporcionar maior acesso aos serviços de diagnóstico e de tratamento e contribuir para a redução da mortalidade. O ‘Novembro Azul’ coloca a saúde do homem em foco, promovendo a conscientização para o câncer de próstata.

diariamente, opções de exercícios aos funcionários da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. São oferecidas atividades como ginásticas, jogos, danças, lutas, esportes e atividades físicas. Estas atividades podem ocorrer de forma individual ou coletiva, com o intuito de desenvolver um processo de avaliação física e nutricional, que visa à orientação e ao acompanhamento da melhoria do estilo de vida dos servidores.

Conforme expomos, nesta etapa da pesquisa, procuramos descrever e analisar as ações de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente, disponibilizadas pela gestão Municipal de Educação do Recife e Estadual de Pernambuco.

Constatamos que não é o setor ou o núcleo que readapta os professores, mas a Junta e Perícia Médica que homologa tais situações de readaptação temporária (até dois anos) e definitiva.

No âmbito da rede estadual, o serviço de atendimento ao professor existe de forma mais sistemática, porém mais centralizada. No âmbito municipal, existe o setor de atendimento aos professores para os encaminhamentos administrativos, como protocolos e lotação.

6 PERCURSOS PARA READAPTAÇÃO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO E SUAS INFLUÊNCIAS PARA PERMANÊNCIA OU ABANDONO DA DOCÊNCIA

Neste capítulo, buscamos identificar as patologias que estes participantes apresentavam; compreender o percurso que enfrentaram no serviço público para chegarem à condição de readaptados e como se deu esse processo; verificar se tinham ciência da oferta de ações de saúde ou projetos de prevenção promovidos pela Secretaria de Educação e conhecer palavras que simbolizam a condição de readaptado.

6.1 Terceira etapa

Organizamos os resultados da primeira fase nos seguintes eixos: Patologias indicadas pelos participantes; Percursos e sentimentos enfrentados até a condição de readaptados; Ações de saúde e projetos de prevenção do bem-estar; A condição de readaptado: construções simbólicas.

6.1.1 Patologias indicadas pelos participantes

Na tentativa de confirmar os dados da primeira etapa da pesquisa, procuramos identificar de que mais estes professores adoecem nas entrevistas. Eles sinalizaram diversas **patologias** que os levaram à condição de readaptados e, para melhor compreensão, organizamos em quatro distúrbios de ordens: psicológica, respiratória e vocal, musculoesquelética e diversos.

Como podemos observar no quadro 11 abaixo, os **distúrbios de ordem mental** mais predominantes foram a depressão e o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), presentes em 09 depoimentos; com menor incidência foi citada a Síndrome de pânico por 02 professores. Cabe salientar que os distúrbios de ordem mental aparecem associados a outras patologias. Desses professores, quatro atuavam no ensino médio; três nos anos finais; um na educação infantil e um nos anos iniciais.

Quadro 11: Patologias indicadas pelos participantes

Distúrbios de ordem mental	f
Depressão	9
Transtorno de Ansiedade Generalizada - TGA	6
Síndrome do pânico	2
Distúrbios de ordem respiratória e vocal	f
Nódulos nas cordas vocais	2
Alergia Pulmonar Crônica	1
Afonia e rouquidão	1
Pólipo vocal	1
Distúrbios de ordem musculoesquelética	f
Fibromialgia	3
Espondilolistese lombar	1
Espondilite Anquilosante	1
Distúrbios diversos	f
Enxaqueca crônica	1
Câncer	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por exemplo, a professora (P1Fef1mun) relatou ter diagnóstico de depressão associado à Síndrome do Pânico e que está enfrentando um tratamento contra o câncer; seis participantes afirmaram ter o diagnóstico de TAG, associado ao de depressão (P5Mef2mun, P6Fef1mun, P10Feinmun, P11Femest, P16Femest e P17Memest). O professor (P14Mef2munemest) relatou que o ambiente físico da escola no qual atuava, ocasionou o problema vocal e que, posteriormente, o levou à depressão; já a professora (P3Fef1mun) afirma que as crises recorrentes de enxaqueca desencadearam outros sintomas que culminaram no diagnóstico de depressão.

Distúrbios de ordem respiratória e vocal foram relatados por cinco professores. Desse grupo, duas professoras atuavam nos anos iniciais e dois professores, nos anos finais do Fundamental e no Ensino Médio. O professor (P8Mef2munemest) afirmou ter contraído uma alergia pulmonar crônica por ter sido exposto a materiais de construção durante as reformas pelas quais passaram as duas escolas em que atuava; o professor (P14Mef2munemest) tem afonia e rouquidão e costumava perder a voz, quando estava em crise; a professora (P7Fef2mun) detectou pólipos vocais que ocasionou estreitamento das cordas vocais e

mais duas professoras (P9Fef1mun e P12Fef1mun) também desenvolveram nódulos⁵⁰ nas cordas vocais.

Dentre os participantes desta etapa da pesquisa, cinco professoras dos anos iniciais, afirmaram ter sido diagnosticadas com **distúrbios de ordem musculoesquelético**, sendo a fibromialgia citada por três professoras (P2Fef1mun, P4Fef1mun e P13Fef1mun). A professora (P4Fef1mun) afirmou que, associada à fibromialgia, tem também o diagnóstico de Espondilolistese lombar, uma doença que provoca o deslocamento parcial de osso na região lombar. A outra professora (P15Fef1mun) tem o diagnóstico de Espondilite Anquilosante, uma doença autoimune que provoca a inflamação dos tecidos conjuntivos e compromete a mobilidade.

Com os dados das entrevistas, confirmamos o que conseguimos averiguar com os questionários aplicados na primeira etapa da pesquisa, quando os distúrbios de ordem mental (depressão, Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) e Síndrome de Pânico) foram os predominantes. E, em menor número, temos os distúrbios de ordem respiratória e vocal e distúrbios de ordem musculoesquelético.

Essas informações referentes às patologias dos professores corroboram os estudos de Zafalão (2019), Frota (2019), Reis (2017), Schuster (2016), Xavier (2015), Quiroga (2015), Bordalo (2014) os quais mostram que os transtornos mentais e comportamentais se encontram em evidência como principais sintomas de afastamento e readaptação de professores na educação básica. Esses autores também mencionam como comuns entre os professores readaptados os problemas com a voz e queixas de dores musculares.

Zafalão (2019, p. 120) afirmou que “os elementos que convergem para o adoecimento de professores e professoras por transtornos mentais e comportamentais estão expressos em depressão, estresse, ansiedade, síndrome do pânico, entre outros”. Schuster (2016, p. 41) esclarece que a ansiedade generalizada ainda conta com sintomas físicos como: “cansaço com facilidade, fadiga, tensão muscular, cefaleias, dificuldade para adormecer ou sono insatisfatório, boca seca, mãos ou pés úmidos, enjoos ou diarreia, aumento da

⁵⁰ A diferença entre nódulos e pólipos é que este último tende a ser mais largo e saliente, porém ambos ocorrem devido ao uso incorreto e excessivo da voz.

frequência urinária, sudorese excessiva, tremores, coração acelerado, tonturas, desconforto abdominal, respiração acelerada”.

Pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE demonstrou que mais da metade dos professores pesquisados relatam ansiedade como principal sintoma, quando perguntados sobre os sintomas de mal-estar e/ou adoecimento dos profissionais de educação (Vieira, 2017).

Os achados desta pesquisa também estão relacionados à discussão de Facci, Urt e Barros (2018) que, em pesquisa com 20 professores readaptados da educação básica no Paraná, constataram que os problemas mais frequentes de adoecimento presentes nos depoimentos de 17 professores, estavam relacionados aos transtornos psíquicos, como depressão e transtorno de ansiedade e síndrome do pânico.

6.1.2 Percursos e sentimentos enfrentados até a readaptação

Procuramos ouvir dos entrevistados como se deu **o percurso que enfrentaram no serviço público para chegarem à condição de readaptados**. A esse respeito, os depoimentos revelaram que, de posse do atestado e mediante o quadro de saúde, o pedido de afastamento é solicitado pelo médico. O professor, por sua vez, com essa solicitação, precisa agendar uma análise por parte da Junta ou Perícia Médica a que está vinculado e um médico do trabalho, que atua nesse setor, homologa o atestado, concedendo a readaptação temporária.

O passo seguinte, após a homologação pela Junta ou a Perícia Médica, é o encaminhamento pelo professor do referido atestado da homologação para a escola de origem, para dar ciência à gestão da unidade na qual está lotado. Em seguida, comunica ao SAS, se for professor do município do Recife, ou ao NAS se for professor da rede estadual. Esse contato pode ser por telefone ou pessoalmente.

Nestes setores, os professores serão informados das funções que poderão exercer quando readaptado e é realizada a lotação. Cumprido o período da readaptação temporária, que é de dois anos, e de acordo com a situação de saúde do professor, a Junta ou Perícia Médica autoriza ou não a readaptação definitiva.

A partir dos depoimentos, identificamos situações distintas entre os entrevistados em relação ao processo de readaptação. Um primeiro grupo, composto por oito professores, considerou a experiência tranquila, tanto com a junta

médica quanto com os setores de atenção ao servidor SAS / NAS, apesar de ter que vivenciar o processo de espera para ser atendido e a burocracia do serviço público. Entre o segundo grupo de entrevistados, composto por nove professores, os relatos revelaram dificuldades junto aos médicos do trabalho, que os submetem a constrangimentos, sobretudo ao questionarem seus sintomas e atestado médico.

Sobre o primeiro grupo, que revelou **não ter tido problemas no processo de readaptação**, nos chamou a atenção o caso da professora (P13Fef1mun), que relatou ter tido seu processo aprovado totalmente *online*, sem ter tido contato presencial com a Junta Médica, devido o período da pandemia da Covid-19. Ela afirmou:

[...] eu fui readaptada foi no período da pandemia e é... assim, eu tive uma assistência muito boa no SAS, não cheguei a ir à junta médica, porque era tudo *online*, daí eu enviei toda a documentação e o SAS enviou para a junta médica, passou um tempo até que eles enviaram de volta aprovando a readaptação.

Essa alternativa de que nos fala a docente, de realizar a solicitação *online*, nos chamou a atenção, pois talvez pudesse ser uma alternativa para reduzir o transtorno, causado pela burocracia e a morosidade do atendimento, como relatam duas docentes:

[...] Devido às crises de enxaqueca crônica que foram difíceis de ser diagnosticadas, precisei recorrer aos serviços da junta médica várias vezes. A experiência foi positiva e satisfatória, contudo, a burocracia é excessivamente complicada e demorada. Depois por meio do SAS que me orientou sobre como proceder para seguir todos os trâmites legais, a fim de obter minha readaptação, eles dão atenção a gente. (P3Fef1mun)

[...] Olha, apesar de ter demorado o agendamento na junta, foi tranquilo porque eu acredito que é algo que a pessoa identifica logo. O otorrino viu meu problema e me afastou, tive um sério problema nas cordas vocais, fico sem voz, tive que levar o atestado na Junta Médica para homologar. No SAS foi agradável o acolhimento do pessoal. Fui bem atendida. Agora, tenho colegas que se afastaram por problemas de depressão que já foi diferente (P9Fef1mun)

Outra docente que fala de dificuldades no processo é P12Fef1mun. Ela atua em duas redes municipais, do Recife e do Jaboatão dos Guararapes, e comenta que a equipe da junta médica do Jaboatão não a acolheu bem e que, nesse município, não existe um setor de acolhimento, como o SAS do Recife.

[...] Quando levei na Junta do Recife, os exames né, a médica visualizou nódulos né, e esses nódulos estavam no tamanho

considerável e ela disse realmente: “para que ele regrida você vai ter que fazer fonoterapia e se afastar por um tempo”. No SAS em Recife, eles me indicaram ficar na secretaria. [...] Agora eu não fui bem acolhida na Junta de Jaboatão não (fez uma expressão de decepção). Eu acredito que eles precisam melhorar bastante, para ficar mais ou menos, tá entendendo? Porque é ruim o atendimento ao funcionário, ao professor que adoeceu, é ruim, é como se... a gente tivesse procurando doença para ganhar o afastamento e não é isso que realmente acontece, que muita gente fica muito angustiado né... Jaboatão não tem um departamento assim como o SAS em Recife, tem só a junta médica então você vai direto para a junta médica e eles não tem um olhar muito acolhedor não com o professor (P12Fef1mun)

Os demais depoimentos dos professores indicam que o processo de readaptação ocorreu de forma tranquila, tanto na junta médica como nos espaços de atenção ao servidor.

[...] Eu achei que foi boa, eu tive que levar os atestados na Junta Médica, quando foi a tendinite olhavam assim meio de lado, depois quando voltei com meu joelho e os outros atestados, a própria médica mandou eu investigar se não tinha fibromialgia, porque eu estava com muita dor em muitas partes do corpo, até que tive o diagnóstico de fibromialgia. Depois que foi homologado, levei na escola e sobre o SAS eu soube pela gestão, que eu devia ir ver que outra função eu podia exercer, o pessoal lá é bem legal (P2Fef1mun)

[...] Meu diagnóstico foi fibromialgia, eu tive muita sorte sabe, sempre fui muito bem tratada na junta médica, no SAS o pessoal procura ajudar muito a gente e explicar as funções que podemos assumir como readaptado (P4Fef1mun)

[...] Quando comecei a ter problemas na voz, ficava rouco sem conseguir nem falar, ia no médico ele dava uns dias e quando passa de três, temos que levar nas Juntas para homologar, como o laudo estava bem explicado os médicos das Juntas não apresentaram resistência. No NAS, o pessoal é muito legal, atendem a gente com muita atenção. No SAS, também não tive problemas, me indicaram a secretaria. (P14Mef2munemest)

[...] Ao contrário do que se fala não tive problema algum com o processo de afastamento e readaptação, nem na Junta, nem no SAS. Penso também pela gravidade evolutiva da doença. Uma doença autoimune ‘Espondilite Anquilosante’, tornei-me mobilidade reduzida, todos foram muito claros comigo, inclusive sondando se tinha consciência que minha doença poderia me levar a aposentadoria por invalidez, eles se colocaram à disposição caso precisasse. (P15Fef1mun)

Salientamos ainda que os professores que afirmaram não ter tido dificuldades com o andamento do processo até a readaptação, deixaram transparecer em suas falas que os diagnósticos, principalmente de distúrbios de ordem mental, costumam

ser objeto de questionamento pelos médicos da junta. No entanto, a despeito dos questionamentos, eles acabam por homologar o pedido de readaptação desses docentes.

O segundo grupo, composto por nove professores (P1Fef1mun, P5Mef2mun, P6Fef1mun, P7Fef2mun, P8Mef2munemest, P10Feinfmun, P11Femest, P16Femest e P17Memest) relata que as **maiores dificuldades durante o processo de solicitação até a homologação da readaptação** estão relacionadas aos procedimentos e posturas adotadas por alguns médicos da Junta para avaliação e liberação do atestado. No que diz respeito ao acesso e ao acolhimento dado pelos setores de atenção ao servidor, todos os professores participantes desta pesquisa relatam que há um bom acolhimento e atendimento, tanto no município por parte do SAS quanto no estado através do NAS. As queixas dos professores são em relação à Junta Médica. Eles falam de descaso, constrangimentos e falta de atenção por parte dos médicos nesse serviço.

[...] Olha a junta médica era horrível, era horrível preciso dizer bem lentamente... eu comecei a ter uma crise num dia que fui lá, aí eu lembro que tinha dois médicos na sala de atendimento eles estavam largando, ao invés de eles me atenderem, eu estava com uma amiga minha, ele olhou pra minha amiga fez assim leve ela para a emergência, já pensou? Em relação ao SAS, eu não tive problemas (P1Fef1mun)

[...] O pessoal do SAS atende a gente com atenção e carinho. Já na Junta, tem alguns médicos que não olha pra gente com bons olhos, as perguntas que fazem, faz parecer que a gente tá inventando doença pra sair de sala de aula (P5Mef2mun)

[...] Olhe eu tive muitos aborrecimentos na junta, porque parecia que eu estava inventando... acho que porque não é algo visível, mesmo levando o atestado, o laudo do médico, parecia que estava pedindo favor! Já o pessoal do NAS ajudou muito, são anjos na minha vida... inclusive para mudar de escola eles me apoiaram muito (P6Fef1mun)

[...] Aqui em Jaboatão, a Junta é complicada, mas depois da readaptação até consegui no começo fazer umas sessões de fonoterapia, mas é complicado porque temos que combinar de sair cedo do trabalho e nem sempre consigo, tenho até que voltar, mas lá não tem um setor para orientar a gente (P7Fef2mun)

[...] o médico da junta pegou assim o papel e disse: “olha aqui só tem um médico tem que ser dois”, agora isso aos gritos! E eu sim, eu tenho outro médico, “pois só volte aqui quando você tiver um laudo dos dois médicos”. Então eu passei por todo esse processo de constrangimento. Na Perícia do Estado, foi mais tranquilo, depois que eu já tinha o documento de Jaboatão na mão (P8Mef2munemest)

[...] Na junta... foi horrível, horrível... assim tem médicos que ficam como se tivesse duvidando da sua doença entendeu? Quando a gente recebe essa aqui ó (pegou o papel numa pasta e mostrando a homologação definitiva) menina eu chorei horrores! Olha a partir desse dia, eu disse, estou livre daquela junta médica porque é um tormento. No SAS foi tranquilo (P10Feinfmun)

[...] Na junta a gente espera muito para ser atendido, tem muita gente, assim... como você não tem algo físico, notei que alguns médicos ficam meio cismados, mas vai depender do seu laudo, afinal você não pediu pra ficar doente. No NAS eu fui bem recebida, apesar de ter que ir algumas vezes até lá, até resolver, só acho que deveria ter um acompanhamento mais sistemático (P11Femest)

[...] Quando fui na Junta eu fui bombardeada de perguntas, fiquei muito mal. Quando levei na escola a gestora fez um ar de riso e disse irônica que agora eu estava livre da sala de aula... Disfarcei e saí de lá chorando... Depois do afastamento repetido muitas vezes, fui no NAS, lá o pessoal me tratou muito bem, até troquei de escola (P16Femest)

[...] Na junta o pessoal olha pra a gente meio atravessado, mas eu estava tão mal que eu nem liguei. Passei um tempo renovando a temporária e hoje sou readaptado definitivo, atuo na biblioteca. Procurei o NAS e graças a Deus fui muito bem recebido e acolhido (P17Memest)

Os depoimentos desse segundo grupo de professores evidenciam que passar pela avaliação da Junta Médica pode contribuir para potencializar o sofrimento causado pelo processo de adoecimento que estão vivenciando.

Outro ponto evidenciado nas falas dos entrevistados é que o afastamento da sala de aula torna-se imprescindível para a recuperação. No entanto o fato de não mais poder lecionar e ter que assumir outra função na escola, não diretamente ligada à docência, gera no grupo sentimentos diversos com os quais precisam aprender a lidar.

6.1.3 Ações de saúde e projetos de prevenção do bem-estar sob a ótica dos professores readaptados

Procuramos identificar se havia a oferta de ações de saúde ou projetos de prevenção do bem-estar promovidos pela Secretaria de Educação. Dos entrevistados, 11 docentes, que atuam tanto no município do Recife quanto na rede estadual, afirmaram não ter conhecimento de haver ações com essas finalidades.

Outros seis professores, quatro deles readaptados por distúrbios vocais, apesar de negarem a existência de ações de prevenção da saúde, falaram sobre

ações preventivas irregulares, mencionaram principalmente palestras sobre o uso da voz.

[...] Não tem projeto nenhum. Soube por colegas que tem mais tempo que, às vezes, tinha palestra sobre a voz [...] agora há pouco soube pelo gestor em rede que teve a abertura de um centro de bem-estar, mas nem sei como vai ser o atendimento. Também... pra mim é difícil participar, porque tenho dois turnos (P5Mef2mun)

[...] Desde que entrei na rede, que eu me lembre, só tinha mais pra voz, e assim, de uma forma bem pontual... ações e programas numa visão terapêutica e preventiva... que eu saiba não (P6Fef1mun)

[...] Nada, às vezes tinha palestra para voz, mas nunca conseguia ir por causa do horário, a gente que tem vários vínculos sente essa dificuldade. Nunca houve ação terapêutica ou programa promovidos pela Secretaria de Educação do Estado (P11Femest)

[...] Não, aqui em Recife durante o período que eu estava readaptada na secretaria teve poucos sabe, não é uma coisa que está no calendário não, assim quando chega na semana do fonoaudiólogo aí eles fazem algum movimento, algum encontro, mas é uma coisa que deveria ser preventivo, agora o ano passado aqui em Recife foi que eles começaram com esse projeto de contratar fonoaudiólogo, o ano passado (P12Fef1mun)

[...] Não tinha ações de prevenção de adoecimento, o que tinha aqui na rede era sobre voz e, era muito difícil participar, quando tem você não consegue ir por causa dos horários. Eles deveriam oferecer palestras durante o horário, sei lá, liberar os alunos mais cedo e aí sim dava para a gente participar (P13Fef1mun)

Um professor afirmou ter participado de uma palestra com finalidade preventiva de problemas vocais, quando já estava se encontrava readaptado: “[...] Participei de palestras e orientações para o cuidado com a voz, quando já estava adoecido” (P14Mef2munemest).

Esses resultados, referentes a ações preventivas do adoecimento docente, estão em consonância com os estudos de Andrade (2007), Soldatelli (2011) e Reis (2017) que identificam sua ausência e alertam para a necessidade de ações preventivas de saúde do professor. Esses autores defendem que políticas de saúde pública sejam associadas à saúde laboral, busquem prevenir doenças e melhorar a qualidade de vida dos professores.

Conforme mostramos nesta seção, identificamos maior incidência de professores readaptados entre os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (nove professores), seguida de quatro professores nos anos finais desse ensino, três professores no Ensino Médio e uma professora de educação infantil.

Sobre **ações preventivas do adoecimento docente**, destacamos que foi aprovada recentemente a Política Nacional de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação por meio da Lei Nacional Nº 14.681, publicada no Diário Oficial da União em 18 de setembro de 2023. A referida lei defende a promoção da saúde integral, no desenvolvimento pessoal e profissional, nas práticas de gestão, nas ações de qualidade de vida no trabalho e na promoção de vivências de bem-estar no trabalho de maneira sustentável, humanizada e duradoura.

A Lei é composta por três capítulos que definem qualidade de vida, bem-estar no trabalho e saúde integral e valorização do profissional da educação (Capítulo I); dez diretrizes a serem desenvolvidas, por meio de planos de qualidade de vida no trabalho, a fim de melhorar o clima organizacional, com participação ativa dos profissionais da educação na perspectiva preventiva de modos que a produtividade seja resultante do sentido humano do trabalho, das experiências de bem-estar, da promoção da saúde e da segurança nos espaços institucionais (Capítulo II); seis objetivos da Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação (Capítulo III) e, por fim, as disposições finais preconizam que o descumprimento da referida lei implicará ação pública.

A referida lei é optativa para as instituições privadas, mas as instituições públicas ficam obrigadas a elaborar e publicar planos que viabilizem os objetivos do bem-estar dos profissionais da educação, em até seis meses após a posse do chefe do Poder Executivo. Cabe a esses gestores, antes do final dos seus mandatos, publicar relatório informando os resultados e impactos dessa política para o clima organizacional, bem como a avaliação dos indicadores e metas pactuadas pela gestão, além de dados referentes a absenteísmo, a readaptação funcional e acidentes de trabalho.

Depreendemos que essa iniciativa pode ser alvissareira para se pensar ações de prevenção contra o adoecimento e cuidados em vista do bem-estar de todos os profissionais da educação, em especial os professores e professoras, reduzindo assim o índice de readaptações.

A nível local, concomitante à publicação da recente lei, acompanhamos a implementação de uma ação desenvolvida pelo Sindicato Municipal dos

Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife (SIMPERE)⁵¹, conforme o sindicato, considerando o adoecimento causado e/ou potencializado pelas relações estabelecidas no ambiente de trabalho, foi criado o 'Coletivo Acolher', que será lançado em breve. De acordo com informações obtidas junto à Secretaria de Assuntos Educacionais do SIMPERE, o Coletivo ainda não foi lançado oficialmente, mas terá como atribuições realizar estudos e pesquisas sobre as condições de trabalho e adoecimento, com o intuito de lutar por políticas públicas, não apenas para o tratamento de doenças decorrentes do trabalho, mas principalmente estratégias de prevenção dessas patologias. Para tanto, foi disponibilizado um questionário, com acesso por um *QR Code* ou por *link*, que procura caracterizar as condições da saúde dos trabalhadores da Rede de Ensino do Recife para os professores da rede.

A expectativa do SIMPERE é que, após mapear as condições de trabalho e os motivos pelos quais os professores adoecem, o Coletivo Acolher possa consolidar-se em um espaço de ações efetivas em prol do bem-estar docente.

6.1.4 A condição de readaptado: construções simbólicas

A docência é uma atividade profundamente enraizada em elementos simbólicos (Rosso; Subtil; Camargo, 2016). Segundo os autores, o simbólico está nas significações que o professor atribui a si, aos colegas, aos alunos.

Tendo em vista a nova realidade funcional do grupo entrevistado, buscamos evidenciar elementos que simbolizam a condição de readaptados. Assim, ao final da entrevista, pedimos que nos dissesse uma palavra que melhor representasse essa sua condição de professor readaptado.

No quadro 12, a seguir, agrupamos e apresentamos esses termos. No total foram verbalizadas 17 palavras, treze de teor positivo e quatro sinalizaram sentidos negativos frente à atual condição de readaptado.

Os **termos favoráveis** que usaram para se referirem à condição de readaptado foram: resistência, reinventar/reinvenção, superação, persistência, reviver, renascer, sobrevivente, coragem e apoio. Resistência e superação foram utilizadas por dois e reinventar/reinvenção, por três professores.

⁵¹ A iniciativa foi divulgada por meio do aplicativo de WhatsApp, em 22 de setembro de 2023 no 'Grupo de Professores Readaptados'.

A palavra '**resistência**' foi presente no depoimento de duas professoras. Para a professora P12Fef1mun não foi fácil se adaptar às novas funções que assumiu, inicialmente na secretaria da escola e depois na biblioteca. Ela afirmou:

não me identifiquei eu fazia tudo, fazia transferência, matrícula, tudo, mas era assim uma coisa meio angustiada, eu fazia porque eu queria muito colaborar, depois que fiquei na biblioteca eu me encontrei [...] enfrentar as mudanças decorrentes da readaptação não é fácil, ter resistência é fundamental.

A professora P15Fef1mun relatou que logo que foi diagnosticada com uma doença autoimune, que a deixou com a mobilidade reduzida, ficou sem perspectivas e preocupada em como ia fazer seu tratamento. No entanto, após a readaptação, com mais flexibilidade para fazer suas sessões de fisioterapia, percebe certa melhora no seu quadro de saúde. Segundo a professora, o grande problema na unidade escolar, ainda é o mobiliário e seus movimentos são restritos, mesmo assim enfatizou: "é preciso continuar, ter **resistência** apesar das dificuldades da nova realidade da readaptação".

Quadro 12: Palavras que simbolizam a condição de readaptado

Situações que provocam o afastamento	f
Problemas de saúde (emocionais, voz, depressão e estresse)	12
Condições de trabalho (falta de estrutura)	12
Sobrecarga de trabalho	7
Desvalorização e desrespeito	6
Má gestão	5
Problemas envolvendo família de alunos (ausência/ desrespeito)	5
Problemas de relacionamento (gestão, colegas, famílias, alunos)	4
Baixos salários ou má remuneração	4
Assédio moral	3
Cobranças	3
Salas lotadas	2
Falta de empatia	2
Falta de segurança	2
Indisciplina	1
Ausência de apoio ao aluno especial	1
Políticas educacionais	1
Ausência de bem-estar e qualidade de vida	1

Elaborado pela autora (2023).

O termo '**reinventar**' foi utilizado por duas professoras. A primeira, P6Fef1mun, nos revelou que precisou criar essa estratégia de "reinventar" para enfrentar uma crise de ansiedade e depressão que a deixou muito mal, ao trabalhar no setor de secretaria. Nesse setor enfrentou sérias dificuldades de adaptação e ainda vive altos e baixos no tratamento de saúde, mas está readaptada e atua na biblioteca da escola. Essa condição foi uma "oportunidade para se reinventar profissionalmente".

Reinventar-se foi também a estratégia utilizada por P7Fef2mun, quando se viu impedida de exercer a docência, pelo problema de voz que adquiriu e afetou sua identidade profissional. Declarou: "você tem que reinventar o que faz, precisa aprender coisas novas, hoje estou atuando na gestão".

O termo '**reinvenção**' foi utilizado pelo professor P5Mef2mun. Segundo ele, após um enfrentamento com aluno e sofrer ameaças de sua família, teve que trocar de escola e a situação repercutiu negativamente em sua saúde, o deixando apático, sem forças, em depressão. Eis o seu relato: "[...] tive que me reinventar, passei muito tempo para entender que ainda seria útil. Mesmo que na secretaria de uma escola, tive que ver o que posso fazer de acordo com meus limites. Ainda estou na terapia. Tem dias bons e outros nem tanto".

Dois professores citaram a palavra '**superação**'. A professora P10Feinfmun argumentou que se readaptar é "um desafio que envolve ter que superar as dificuldades". Afirmar que trabalhar com contação de histórias fez com que pudesse lidar melhor com os problemas que a afastaram da sala de aula: a depressão e a síndrome de pânico.

Ao falar de superação, o professor P14Mef2munemest diz que, como readaptado, seu problema maior foi buscar, por causa dos problemas com a voz, "superar a sensação de inutilidade e depois ter que aprender tudo do zero, coisas que antes não sabia". Refere-se às atividades de apoio à gestão que passou a assumir e teve que aprender.

Persistência foi o termo usado pela professora P4Fef1mun que, de forma bastante comovida, argumentou que já tinha passado pelas funções de apoio à gestão e na secretaria, mas não se tinha identificado com nenhuma delas, mas que hoje se havia encontrado na biblioteca. E que nessa atividade, mesmo que de forma restrita, pode manter contato com os alunos. Assim afirmou: "é preciso ter persistência para aprender coisas novas, pois não é fácil admitir que não pode mais fazer aquilo para o qual se preparou".

O professor P17Memest utilizou a palavra '**reviver**' para se referir a sua condição de readaptado. Reconheceu que nessa condição tem mais tempo para se cuidar, voltar a viver. Acrescentou que a vida de professor é muito corrida e cheia de cobranças e "a readaptação permite você reviver, ter mais tempo sabe... parece que o tempo é mais tranquilo... consigo organizar meus horários e não perder as terapias, é muito importante para mim, foi o que salvou minha vida".

A professora P16Femest utilizou a palavra '**renascer**' para falar de sua readaptação. Afirma ter resistido a buscar ajuda e quando soube de seu diagnóstico de depressão e TGA, pensou que a vida tinha perdido o sentido, que estava ficando louca. No entanto, após a readaptação e muitas sessões de terapia, passou a ter outro olhar sobre sua condição de professora readaptada e afirmou: "é ter que aprender coisas novas diferentes de sua formação, ter que se cuidar mais, eu consegui renascer".

A professora P2Fef1mu usou a palavra '**sobrevivente**' e justificou que é como se sente, tendo que enfrentar uma fibromialgia que a fez ter a mobilidade reduzida e um apoio para sempre, uma bengala. A docente disse:

na condição de readaptado, uma palavra que me define é ser sobrevivente, mesmo após romper com esse vínculo da sala de aula. Eu pensei que não iria me adaptar fora de sala de aula, mas continuo em contato com os alunos e com os pais também, mas é diferente atuando como apoio da gestão.

Ao utilizar a palavra '**coragem**' para definir sua condição, a professora P9Fef1mun explicou que a condição de readaptado expressa seu sentimento de bravura, ao ter que enfrentar a mudança de função: abrir mão da sala de aula por estar percebendo que poderia perder sua voz. Ela precisou ter coragem para aceitar que não podia mais estar em sala de aula e enfrentar novos desafios. Afirmou: "é necessário sair da zona de conforto e enfrentar o novo, tem que ter coragem".

A palavra '**apoio**', dita pelo professor P8Mef2munemest, define o modo como ele entende seu papel atual na instituição. Ele justificou dizendo que "gosta de estar no apoio, eu faço de tudo um pouco, hoje na biblioteca, amanhã na ronda com os meninos para estudar para o Enem, enfim, me sinto útil". Completa afirmando que: "o fato de poder estar no espaço de trabalho como alguém que, embora enfrente limitações de saúde, pode apoiar e contribuir profissionalmente de alguma forma com o grupo do qual faz parte é bastante positivo".

A condição de readaptado pode a princípio ser percebida como “solução” para o enfrentamento da doença, porém, como demonstramos com as palavras utilizadas pelos docentes para definirem a sua condição, e essa condição constitui sempre um desafio a ser enfrentado. Os professores readaptados são afastados das funções para as quais são qualificados e passam a desempenhar funções pouco compatíveis com sua formação e experiências profissionais, gerando, de certa forma, novas dificuldades que acabam por afetar sua identidade profissional (FARIAS; MIGUEL, 2019).

Conferimos que as palavras de teor positivo à condição de readaptado são indicativas da complexidade das emoções envolvidas neste processo, portanto, elas sugerem que os desafios vivenciados provocam mudanças significativas nesses profissionais, que buscam restabelecer de modo diferente seus vínculos com as escolas e os estudantes.

Apesar de enfrentarem o tratamento para recuperar a saúde, há todo um esforço empreendido pelos professores para se manterem na ativa em seu novo espaço laboral. Assim, depreendemos que esse grupo de professores representa a condição de readaptação centrada na superação/resistência.

Um segundo grupo de entrevistados, composto por quatro professores, usou palavras e **expressões negativas** para se referirem à condição de readaptados. Essas palavras foram: discriminação, excluído, sem tesão e flor seca.

A professora P3Fef1mun usou o termo ‘**discriminação**’. Segundo a docente, ser readaptado representa uma situação em que se sente colocada à parte, como se não fizesse mais parte do quadro da escola. Afirmou

Ao adoecer a gente enfrenta discriminação seja pela condição de saúde, sendo questionada e pondo em dúvida nosso estado, seja com indiferença, nos excluindo de atividades ou de informações do âmbito escolar, como se não fizéssemos mais parte do corpo docente da escola.

A palavra ‘**excluído**’ foi mencionada pela professora P13Fef1mun. Ela justifica ser essa a forma como se sentiu ao ser readaptada, principalmente por parte da Secretaria de Educação, como também das políticas públicas. Afirmou a entrevistada:

[...] a gente se sente excluído, eu sinto como se a rede municipal estivesse querendo punir o professor, porque não está em sala de aula e aí retira algumas coisas que a gente tinha, o valor do nosso salário acaba caindo, nós não temos direito à aula atividade, a esses

abonos por desempenho, os materiais não chegam pra quem é readaptado, só quando vem uma quantidade para todo mundo.

A professora P1Fef1mun utilizou a expressão '**sem** tesão' para definir sua condição de readaptada. Justificou que é difícil se entusiasmar com a nova função, o trabalho burocrático que precisou assumir uma vez que para ela ser professora dava sentido à sua vida. Declarou a professora: "ensinar é minha paixão, o que sei fazer e gosto, mas secretaria... eu não consigo ver um sentido no trabalho burocrático, então para mim estar readaptada é estar sem tesão". Esta professora acrescentou que, num período de dois anos, perdeu pai, mãe e filha e atualmente vem enfrentando um tratamento contra o câncer. O quadro de adoecimento e perdas relatado pela entrevistada, sem dúvidas, justifica a ausência de entusiasmo e forças para desenvolver seu trabalho.

Enfim, a expressão '**flor seca**' foi utilizada pela professora P11Femest para seu sentimento de exclusão e a sensação de estagnação frequente. Conforme relatou a professora, ela se esforça para manter a aparência de que está bem, mas não é o que sente. Sobre sua condição de readaptada lamenta:

A relação com os alunos me deixava feliz, posso dizer que era meu fertilizante, agora me sinto uma **flor seca** sem ser regada e, porque há um desafio em manter a aparência de que se está bem aparentemente, na nova função, para não se sentir inútil, mesmo que por dentro sinta esse vazio.

As palavras e expressões negativas utilizadas por esse segundo grupo de entrevistados sobre a condição de readaptados remetem a uma representação social centrada na exclusão. Em meio a essas palavras, outros sentimentos negativos vieram à tona como indiferença, punição, insegurança e inutilidade.

Com base nos relatos e nas pesquisas que embasaram este estudo, admitimos que é urgente a tomada de ações para promover uma melhoria na qualidade de vida e de trabalho dos professores, por meio de ações de prevenção do mal-estar e adoecimento. Essas ações devem ser coletivas e institucionais por iniciativas dos sistemas de educação e das próprias escolas.

Tendo em vista a condição de readaptados de função, da parte dos professores, admitimos ser importante ter maior atenção a questões tais como: manter abertura para se adaptar às mudanças de função e a aprendizagem de novas atividades; estabelecer novas e melhores relações com os colegas de

trabalho; dialogar com a gestão, a fim de garantir um horário flexível, para que possam dar continuidade aos tratamentos de saúde, entre outras necessidades.

Por parte da Secretaria de Educação, consideramos que maiores investimentos são imprescindíveis para contribuir com o bem-estar dos professores readaptados, como, por exemplo, fornecer treinamento para que os readaptados possam se apropriar melhor das novas funções a serem assumidas; realizar um acompanhamento da adaptação de cada servidor; oferecer palestras ou rodas de diálogo para que toda equipe escolar possa ter mais conhecimento sobre o processo de readaptação, reduzindo o mal-estar que tem sido comum nas relações interpessoais, entre outras medidas.

Para o Moscovici (1978), o indivíduo vive e se comporta a partir da sua interpretação sobre o mundo e, portanto, de uma realidade simbólica, que acaba por se tornar a sua própria realidade. Depreendemos que, a depender do contexto escolar e do quadro próprio de cada professor entrevistado, a representação social (RS) da condição de readaptado possui uma simbologia. Para um grupo menor dos entrevistados, ser readaptado remete à exclusão e, entre a maioria, a despeito dos obstáculos que enfrentam, identificamos representações sociais dessa condição centradas em reinvenção, superação e resistência.

Na segunda fase, procuramos identificar as representações sociais da profissão docente, construídas por professores readaptados, indicando possíveis relações dessas representações para permanência ou abandono da docência nas escolas públicas.

Compreendemos as representações sociais como construções psicossociais, que têm origem nas práticas dos sujeitos, pois são conhecimentos produzidos e compartilhados no senso comum. Esse conhecimento tem como função dar sentido à realidade social, organizar as comunicações e orientar as condutas.

Nessa direção, buscamos identificar as representações sociais da profissão construídas por professores readaptados de função. Os depoimentos recolhidos a partir das entrevistas foram organizados em **quatro categorias**: O ser professor para docentes readaptados; Fatores que influenciaram a escolha profissional; Perspectivas positivas para com a docência e Fatores que provocam desencantos com a profissão docente.

6.1.5 A profissão docente por professores readaptados

Nesta primeira categoria, identificamos, com base na fala dos participantes, que o ser professor está relacionado a quatro eixos de sentido, são eles: contribuir com o aluno; gostar de trabalhar com pessoas; concretizar um sonho pessoal; ter dom e vocação.

No **primeiro eixo**, nove professores mencionaram que ser professor está vinculado ao sentido de contribuir com os alunos de alguma forma. O sentido de contribuir está relacionado à aprendizagem, à formação dos alunos, em transmitir e compartilhar o conhecimento e na superação das dificuldades que os alunos possam vir a apresentar nesse processo.

Os depoimentos dos entrevistados sobre o sentido de contribuir com a aprendizagem do aluno foi sinalizado por três professores. Para a professora P2Fef1mun “[...] ser professora é poder estar contribuindo de alguma forma com os alunos, seja no aprendizado, seja na vida.”. Para o professor P5Mef2mun “[...] ser professor é ter a noção de que podemos contribuir com a aprendizagem de nossos alunos.”. O P14Mef2munemest destaca que “[...] ser professor é poder contribuir com a aprendizagem e a educação dos alunos.”. Para estes docentes atuar na profissão é estar ciente de que é necessário empenho para garantir a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa desenvolvida por Domingues (2018) obteve essa mesma constatação. O estudo mostra que o sentido de ser professor traz indicativos da identificação dos professores com a profissão ao longo de suas carreiras as quais estavam alinhadas a compromisso e dedicação com a aprendizagem dos alunos.

O sentido de ser professor relacionado a contribuir com a formação dos alunos foi constatado no depoimento de duas professoras. Conforme a professora P6Fef1mun “[...] ser professora pra mim é poder contribuir com a formação pessoal, profissional e o crescimento dos meus alunos, para melhor atuar na sociedade como bons cidadãos” e para a professora P15Fef1mun “[...] ser professora é uma profissão que contribui com a formação dos alunos que reflete na participação dos pais e sua inserção na sociedade”.

A formação é entendida de forma ampliada, pois, para ambas, a mudança decorrente do processo de formação atinge não só os alunos, mas suas famílias e sua atuação na sociedade.

Outros estudos também reconhecem o professor como alguém que contribui com a formação pessoal e profissional dos alunos, como o de Schuster (2016), segundo o qual o sentido de ser professor está voltado para transformação não só da realidade dos alunos pela via da educação, mas também da sociedade no qual está inserido.

Na visão de Oliveira (2017), ser professor é poder contribuir com a formação dos alunos de maneira global. Pesquisa desenvolvida pela autora revela que, além de atuar na formação dos alunos, há, no processo formativo, a oportunidade de promover um maior engajamento das famílias deles, em prol de sua formação como cidadão.

O ser professor como profissional responsável por transmitir e compartilhar o conhecimento esteve presente nas falas de três professoras. A professora P3Fef1mun acredita que “[...] ser professora é possuir a habilidade de transmitir, compartilhar e transformar o conhecimento, para auxiliar na educação do próximo.”. P13Fef1mun defende que: “[...] ser professora é ser um canal de conhecimento, é poder compartilhar conhecimento com aqueles que precisam.”. Para P16Femest, “[...] ser professora é entender que, através do conhecimento transmitido, vamos dar o nosso melhor aos nossos alunos.”.

Ao articular o ser professor com ênfase na transmissão e compartilhamento do conhecimento, as professoras compreendem que o ato educativo implica um processo dialógico de saberes, para o qual contribuem os vários sujeitos envolvidos na ação pedagógica.

Mendes e Pereira (2017), ao investigarem o sentido de ser professor em transmitir e compartilhar o conhecimento, confirmam a contribuição social do trabalho do professor, ou seja, esse profissional é decisivo para o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos. As autoras evidenciaram que o ser professor centrado nessa perspectiva cria possibilidades de levar os alunos em direção a um futuro melhor.

O ser professor, como um profissional que contribui para superação das dificuldades dos alunos, foi apontado pela professora P11Femest. Segundo ela: “[...] ser professora é estar de algum modo lidando com o conhecimento e repassando para o seu aluno, ajudando a superar suas dificuldades.” Para a entrevistada, ser professor vai além da transmissão e repasse do conhecimento, quando o foco é poder ajudar o aluno em suas dificuldades.

São muito comuns estudos com abordagem pedagógica tradicional, que dizem dessa função do professor e da profissão, como aquele responsável pela ‘transmissão da matéria aos alunos’ (LIBÂNEO, 1994). No entanto, Roldão (2021) alerta para o fato de que essa ideia elementar do professor como alguém que ensina alguma coisa a outros colide com outra que, baseada na matriz construtivista, coloca no centro a aprendizagem do aluno. Roldão defende a:

[...] redefinição conceptual e social da função docente num tempo de educação como um direito de todos, a que urge responder com professores que se constroem, com base na especificidade e complexidade do seu saber, não apenas no tempo da formação inicial, mas num *continuum* (2021, p. 87).

O depoimento de P11Femest encontra-se em consonância com o que afirma Arroyo, segundo o qual os professores são “mediadores e estimuladores de interações” (2010, p.159). Também Altenfelder defende o papel do professor com um mediador. Ela afirma que:

[...] ao articular, em sua atividade profissional, as dimensões cognitiva, afetiva e política do processo de ensino-aprendizagem, em seus aspectos práticos e teóricos. Dessa forma a sua mediação revela, ao mesmo tempo, os conhecimentos que tem sobre o que e como ensinar, os afetos envolvidos e seu grau de comprometimento com a emancipação de seus alunos (2016, p. 69).

A autora ainda adverte que a mediação precisa ser pensada como constitutiva tanto do processo de aprendizagem do aluno como do desenvolvimento profissional do professor, uma vez que é “no exercício de sua atividade, na relação com seus alunos, pares e formadores, que o professor se constitui como mediador” (Idem, p. 70).

Dos depoimentos reunidos neste eixo, podemos depreender que os aspectos como mediar, transmitir e compartilhar conhecimentos marcam as representações do ser professor dos professores readaptados.

No **segundo eixo**, o ser professor é associado a uma prática relacional marcada pelo gostar e trabalhar com pessoas. Chamamos a docência de relacional, porque se efetiva por meio das relações, ou seja, o ensino e a aprendizagem se fazem possíveis por meio da interação entre o professor e seus alunos.

A participante P1Fef1mun afirma: “Sempre gostei de trabalhar com gente, ser professor pra mim é isso, se preocupar com o outro” e a professora P10Feinfmun declara que ser professor “Significa trabalhar em prol do outro. Fui feita para trabalhar com pessoas”. Em ambas, as representações sociais da profissão

vinculam-se ao trabalho em interação com o 'outro'. Os depoimentos sinalizam que a interação humana é a marca da docência, pois o professor se envolve com as pessoas e procura ajudá-las em seu processo de aprendizado e crescimento pessoal e profissional.

Na mesma direção o estudo de Santos (2004) mostra o sentido de ser professor associado ao bom relacionamento e construção de laços afetivos com os alunos, fatores esses que contribuem para o êxito do processo, além de proporcionarem confiança e estabelecerem um aprendizado e crescimento recíproco.

Segundo Rocha Neto (2004, p. 70), na perspectiva dialógica, o papel do professor é ser o facilitador da aprendizagem, desafiando o aluno a pensar, a criar, a fazer conexões significativas entre os conteúdos e as suas experiências de vida.

Pedro (2011) revela como maior satisfação dos professores, no exercício profissional, a docência propriamente dita e as relações que nela se estabelecem, enquanto que a menor satisfação parece decorrer das condições sociopolíticas de trabalho.

Pesquisa desenvolvida Matos e Hobold (2015), com docentes de educação superior, evidencia como de maior relevância para os docentes pesquisados a relação estabelecida com os alunos, e esse relacionamento traz indicativos positivos sobre a gratificação obtida nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo fatores relevantes para o exercício da profissão.

Também autores como Tardif e Lessard (2005) ressaltam a importância das relações interpessoais no ambiente educacional e revelam que o trabalho docente não é apenas uma atividade de transmissão de conhecimento, mas uma ação interativa complexa e dinâmica, entre os diversos atores que compõem o contexto escolar.

Em análise de características de resiliência, manifestadas por professoras no exercício da docência, Rezende e Machado (2017) constataam, entre docentes da rede pública, ser o amor pelo trabalho e pelas crianças e a afetividade marcas de resiliência. Segundo as professoras, ouvidas na pesquisa, os alunos aprendem melhor, quando sentem que os professores creem no potencial deles, estabelecem boas relações e criam estratégias e situações que trazem alegria para a sala de aula.

Nesse eixo, identificamos, entre os entrevistados, representações do ser professor marcadas por elementos que ressaltam a alteridade social, a empatia e as relações/interações e preocupação com o outro, que reiteram a docência como uma prática de interação humana.

No **terceiro eixo** dessa categoria, os depoimentos de duas professoras indicam o ser professor como uma oportunidade de concretizar um sonho pessoal. A professora P9Fef1mun explicou que é de uma família humilde e que sempre teve a intenção de dar orgulho a sua mãe, assumindo a profissão de professora, o que, em sua avaliação atual, representou ascensão cultural e social. A entrevistada afirma: “ser professor significa tudo pra mim, um sonho realizado”.

Outra participante, a professora P12Fef1mun, relembra que, na sua casa, tinha um quadro pequeno, que seu pai, quando vinha do trabalho, disponibilizava giz e, em suas brincadeiras, ela sempre era a professora. Assim, emocionada declara: “ser professora para mim é tudo! Eu sempre tive esse sonho de ser professora”.

Sabemos, a partir de Gatti e Barretto (2009), que a escolha por um curso de licenciatura em instituição de ensino superior, está relacionada a suas circunstâncias de vida, aspectos situacionais e de sua formação, e, outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro.

Ressaltamos que as revelações das professoras, carregadas de emoção, colocam em evidência suas origens, bem como sugerem que a conquista de um posto de trabalho era o maior sonho a ser alcançado. Seus depoimentos convergem para as considerações de Gatti e Barretto (2009) acerca da escola, pela formação em cursos de licenciatura.

Essas duas são professoras readaptadas por problemas na voz. A primeira, P12Fef1mun, estava desencantada atuando na secretaria, mas hoje está lotada na biblioteca, faz contação de histórias, quando a voz permite, e sente-se realizada. A segunda, a P9Fef1mun, informa que hoje está mais tranquila atuando na biblioteca, pois consegue desenvolver as atividades, diferente de quando estava em sala de aula, quando, devido à quantidade de alunos, precisava forçar a voz, o que a prejudicava.

Conforme demonstraram em seus depoimentos, os professores que estão lotados em bibliotecas mantêm o contato com os alunos e parecem estar mais satisfeitos com essa condição de readaptação.

No **quarto eixo**, reunimos depoimentos de quatro professores que vinculam a profissão ao fato de ter dom e vocação. Os professores P4Fef1mun e P17Memest, por exemplo, declararam que, para ensinar, é ‘preciso ter jeito’. Dessas falas, depreendemos características próprias da natureza do ser humano para atuar na docência. Eis o que dizem: “ [...] ser professor é ter vocação, porque você precisa ter jeito pra coisa, senão não dá certo” (P4Fef1mun); “[...] olha desde adolescente já trazia comigo essa vocação, lembro de estar ensinando, ajudando os meus irmãos, os vizinhos, daí percebi esse dom de ensinar” (P7Fef2mun); “[...] ser professor é você ter um dom, é algo que faz parte da minha vida” (P8Mef2munemest); “ [...] ser professor para mim é um dom, eu sempre tive jeito para ensinar e aconselhar” (P17Memest).

Os elementos dom e vocação estão presentes nas falas dos professores P8Mef2munemest e P17Memest, portanto não são exclusivos das falas de mulheres professoras, ou seja, perpassam os dois grupos de entrevistados (professoras e professores) que atuam como docentes dos anos iniciais e finais de escolas estaduais e municipais. Nesses termos, concordamos com Cericato (2016, p. 281) quando afirma que as representações da profissão de professor “resistem à ação do tempo e estão presentes no imaginário social, seja em discursos da população em geral, seja em relatos de professores.”.

Arroyo (2000, p. 33), por sua vez, argumenta que os termos vocação e profissão estão situados em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram culturalmente construídos, que “são difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente”.

Essas características supostamente naturais para ser professor são desmistificadas por Freire (1991, p. 32) quando afirma que: “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Tendo em vista a permanência de representações sociais da profissão pautadas nos elementos vocação e dom, reiteramos o papel dos cursos de formação docente inicial e continuada como importantes espaços de reflexão crítica sobre o contexto de formação e atuação do professor.

Neste último eixo, no qual identificamos a representações sociais de docência centralizadas em dom e vocação, enxergamos uma dimensão moral em que o “dom” seria algo ligado ao carisma e a vocação assume o caráter de ‘aptidão para’. A esse respeito Lengert argumenta que

Esse entrelaçamento de identidades pessoais e sociais reúne a imagem de mestre divino, evangélico, salvador com a ideia de serviço, um compromisso, uma delegação política, no cruzamento entre o dever do Estado e o direito do cidadão. O professor assume esse discurso religioso ou secular na procura do próprio sentido social de suas vidas. O professor quer entender a sua relevância social, a sua condição e entender o que é ser professor ou professora para a sociedade (2011, p. 21).

Na visão de Brand (2013), quando a profissão professor é associada ao dom e vocação, revelam-se marcas do saudosismo de professores que julgam ter tido autoridade, reconhecimento e respeito dos alunos, no entanto, hoje, sofrem com as perdas desses valores.

O estudo de Neris (2018) analisou as representações sociais da identidade profissional dos docentes readaptados junto a esses mesmos profissionais, docentes regentes, gestores em atuação na educação básica do Distrito Federal. Os resultados revelaram que essas representações sociais estão em “identidade de situação”, retratada por Dubar (2006), como uma identidade profissional compartilhada por um grupo estigmatizado na condição desvalorizada.

Machado e Dantas (2021) identificaram as representações sociais do ser professor, construídas por docentes de educação infantil de instituições públicas do município do Recife em início de carreira. Conforme as autoras, o professor é representado com um sujeito proativo, que contribui para a formação do cidadão. Os participantes, mesmo que reconheçam a desvalorização da profissão, demonstraram satisfação no exercício da docência nessa etapa inicial da educação básica, que é sempre mediado por brincadeiras e interações com crianças e ensinam permanecer como professores.

O material reunido nessa primeira categoria indica que as representações sociais (RS) do ser professor dos entrevistados ressaltam um caráter multidimensional, pois envolve conhecimentos, experiências e trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores.

Em síntese, as representações sociais da profissão dos sujeitos readaptados estão centradas em contribuição da aprendizagem, transformação da sociedade, favorecer o crescimento pessoal e profissional dos estudantes. Tais resultados não

diferem dos estudos que têm como foco as representações sociais da profissão de professores em exercício ou em processo de formação.

6.1.6 Fatores que influenciaram a escolha profissional

A segunda categoria organiza os depoimentos dos entrevistados acerca da escolha profissional pela docência. Conforme falaram, elementos intrínsecos como o desejo e sonho em se tornar professor, ou extrínsecos como o meio familiar ou escolar favoreceram a escolha pela profissão. Esta categoria agrupa os seguintes eixos: “influências familiares”; “professores inspiradores” e “sonho realizado”.

No **primeiro eixo**, a escolha pela profissão baseada em influências familiares foi evidenciada no depoimento de onze participantes. Dentre os familiares citados a figura da “mãe” foi a mais expressiva, estando presente em seis falas, em seguida aparecem “tias” (02) ou o “pai” (02) além de indicações mais genéricas como os “pais” (02) ou “minha família” (01).

Apesar de sinalizar que sofreu influência dos pais, a possibilidade do “rápido ingresso ao mercado de trabalho” foi mencionada pela participante P15Fef1mun como o que a motivou a querer ser professora.

Os trechos de fala dos participantes abaixo transcritos nos permitem compreender a força das influências familiares para a escolha da profissão. Eis o que falam a esse respeito: “[...] optei pela profissão assim, por orientação da minha mãe, que me indicou, pois eu já tinha magistério, aí eu optei por Pedagogia” (PF1 Fef1mun); “[...] minha opção pela profissão foi por causa da minha mãe, ela e minha tia eram professoras e eu admirava muito o esforço delas” (P2Fef1mun); “[...] Fui muito influenciada pelos meus pais e, quando concluí o magistério e ingressei na universidade, acabei me apaixonando pela profissão” (P3Fef1mun); “[...] minha mãe incentivou muito para eu ser professora, já tinha algumas tias que eram professoras e aí eu fiz a escola de magistério, gostei e comecei a ensinar, depois fiz um curso de Pedagogia e foi quando eu me encontrei” (P7Fef2mun); “[...] foi mais por uma imposição da minha mãe porque ela tinha um sonho de ter um filho professor. Ela disse: olha você não vai trabalhar 12 ou 14 horas no comércio, você é super inteligente, então você vai ser professor” (P8Mef2munemest); “[...] minha escolha pela profissão partiu de minha mãe (P9Fef1mun); “[...] mãe queria muito que eu fosse professora, aquela mãe de antigamente, meu pai queria que fosse jornalista e

eu queria trabalhar em banco, mas aí as coisas foram acontecendo, eu fiz o meu básico, fiz o magistério, fiz o científico também, mas me identifiquei com o magistério mesmo” (P10Feinfmun); “[...] Tenho professores na minha família, isso me deixava orgulhosa, daí quis isso para mim também” (P11Femest); “[...] Meus pais e o rápido ingresso em mercado de trabalho” (P15Fef1mun); “[...] fui ser professora por minha mãe e minhas tias, todas são da Educação, segui o mesmo caminho” (P16Femest); “[...] Decidi seguir o exemplo do meu pai que tinha muito amor pela profissão, tinha um orgulho imenso dele e decidi ser professor também” (P17Memest).

A declaração do professor P8Mef2munemest nos chamou atenção ao afirmar que houve uma imposição por parte de sua mãe no anseio de ter um filho professor. Conforme falou, sua mãe justificava a escolha por reconhecer que seu potencial poderia ser mais valorizado como professor e não no comércio, espaço no qual, por experiência própria, vivenciava uma extenuante carga de trabalho.

Notamos ainda, nas declarações dos professores, que, ao referenciarem a influência familiar para a escolha da docência, foram comuns as manifestações de sentimentos como ‘incentivo’, ‘admiração’, ‘paixão’, ‘exemplo’, ‘reconhecimento’ e ‘orgulho’, dos quais podemos depreender o quanto as representações sobre a escolha da profissão também mobilizam uma ampla gama de afetos.

Esses resultados são semelhantes ao estudo de Oliveira (2017), segundo o qual as influências familiares são mobilizadoras da escolha da profissão docente.

Ao tratar sobre a escolha profissional, Dubar (2005, p. 114) afirma que “não se trata somente de uma situação de escolha do ofício ou de obtenção de diplomas, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus objetivos.”

No **segundo eixo**, quatro participantes revelaram que suas escolhas profissionais foram decorrentes da convivência e influência de professores inspiradores, aqueles que se tornaram uma referência inesquecível, durante suas trajetórias escolares.

[...] eu sempre me inspirei nos professores que eu tive. Alguns foram importantes para minha vida e eu queria poder ajudar os alunos assim como eles me ajudaram (P5Mef2mun)

[...] eu me espelhava na minha professora, eu a achava muito inteligente e ela era um modelo a ser seguido para mim (P6Fef1mun)

[...] desde a minha primeira série que eu já era uma espécie de monitora da minha professora, porque eu terminava a minha tarefa

mais rápido e ela gostava, ela corrigia meu caderno e dizia assim: “pronto você vai ser minha ajudante”. Isso me fez querer ser como ela (P12Fef1mun)

[...] quando eu era aluno, admirava muito meu professor de Matemática e minha professora de Português. Apesar de ser muito tímido eles acreditavam muito em mim. Acredito que eles me incentivaram e inspiraram muito a seguir esse caminho (P14Fef2munemest)

Dos depoimentos, depreendemos que o incentivo, a admiração e a convivência com professores mobilizaram o desejo de muitos entrevistados que passaram a querer ter seus docentes como modelos a serem seguidos. Idealizaram alimentar o sonho de ser professor para, como os seus mestres, ajudarem os seus futuros alunos.

A influência que professores inesquecíveis exercem sobre o indivíduo, quando se trata da escolha da profissão, encontra respaldo na pesquisa de Abramovich (1997). A autora, ao pesquisar sobre os fatores que exercem influência para essa escolha profissional, constata a influência familiar e o exemplo de professores com os quais conviveram e que se tornaram inesquecíveis. Segundo a pesquisa, esses docentes inspiradores agiam como agentes de transformação pessoal e eram responsáveis por encaminhamentos significativos que contribuíram com o interesse e o crescimento de cada aluno.

Castanho (2009 p. 155) indica que tais professores se tornam marcantes devido “à profunda inter-relação entre aspectos profissionais e pessoais. É possível perceber que a dimensão pessoal e a dimensão profissional se entrelaçam, fazendo um todo indivisível e responsável.”.

De acordo com Aquino (1996), a relação professor-aluno é muito importante. A força dessa relação é tão significativa que acaba produzindo resultados variados nos indivíduos.

No **terceiro eixo**, duas professoras consideram, como fator que influenciou a escolha da profissão, a oportunidade de ter seu sonho realizado por meio do magistério, mesmo que este não tenha sido a primeira opção de curso. A professora P4Fef1mun disse:

[...] nunca tinha pensado em fazer Pedagogia não sabe? Eu era da área tecnológica, mas como queria trabalhar com gente, resolvi fazer Pedagogia porque, além de complementar o trabalho que eu já fazia (evangelização) eu tinha esse outro caminho que eu podia fazer de dar aula, e daí acabei realizando meu sonho.

Já a professora P13Fef1mun afirmou que “[...] já estava um ano e meio em engenharia civil, mas não estava gostando, daí fui fazer assim, sem muita pretensão, Pedagogia. Depois do primeiro ano, eu já tinha me encontrado, aí vi que realizei um sonho”.

Para essas professoras, a realização pessoal, o desejo de alcançar uma posição profissional impulsionam para concretizar um sonho, mesmo que a constatação só tenha sido percebida após experiência em espaços diversos como o de evangelização (P4Fef1mun) e após o contato com o curso de Pedagogia (P13Fef1mun). Os depoimentos de ambas nos permitem compreender que o ser e o fazer docentes são construídos nas trajetórias formativa e profissional e determinam a construção da identidade profissional.

Ao analisarmos os depoimentos, recordamos Dubar (2005), quando trata a identidade como um processo que emerge da negociação entre os aspectos biográficos e relacionais, articula a história de vida do sujeito, de pertencimento e identificação com suas raízes, com a atribuição que o outro lhe confere.

Nossos resultados se aproximam do estudo de Muhlstedt e Hagemayer (2015, p. 37), que, ao investigarem a escolha da profissão e trajetórias de vida do professor, na região de Curitiba, identificaram que “essas trajetórias, as quais envolvem vida pessoal e profissional, trazem aos sujeitos as contradições de fatores que motivam e outros que desestabilizam a sua escolha profissional”. Dentre as principais razões para a escolha profissional, os autores evidenciaram identificação com a docência desde a infância, memórias de professores-modelos que tiveram no processo escolar, interesse pessoal, falta de oferta de outro curso de interesse, opção para melhorar as condições de vida, a facilidade para conseguir um emprego e a influência familiar.

Miliorini e Vieira (2019) analisaram o que levou algumas professoras a buscarem o caminho do magistério e constataram que prevaleceu, para a escolha, o sonho e o desejo de se tornarem professoras para sua realização profissional e, além disso, outros dois grupos destacaram a influência da família e a busca pela estabilidade profissional.

Ao discutir as influências na escolha profissional de professores, Morais e Velinga (2021, p. 152) verificaram que, na escolha profissional da maioria das professoras que investigaram, houve influencia familiar, aliada ao interesse pela educação, devido ao contato com a profissão docente. Segundo as autoras, mesmo

com dificuldades, “as professoras encontram esperança para crer em um futuro melhor, ao se depararem com alunos que alcançam suas metas. Isso faz com que todo o trabalho do professor possa valer a pena”.

A pesquisa desenvolvida por Santana e Chamon (2022), para identificar as representações sociais da escolha profissional elaboradas por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, evidencia que os jovens pesquisados constroem representações relacionadas à profissão no contato com seus professores, influência e opinião da família e dos amigos, além de buscarem fazer aquilo de que gostam, agregando valor à sua comunidade. Portanto os resultados revelaram que os jovens pesquisados constroem representações relacionadas a profissões de nível superior, que possibilitam maiores chances de ascensão econômica e social com atuação na comunidade.

Nessa categoria, ao se reportarem aos fatores que influenciaram a escolha da profissão dos professores readaptados, constatamos que outros motivos, além da influência familiar, foram indicados pelos professores como: o contato com professores inspiradores e sonho realizado ao cursar Pedagogia, mesmo após a tentativa em outros cursos, além da possibilidade de ingresso rápido no mercado de trabalho.

Os achados estão em consonância com os resultados de estudos que também investigaram a escolha pela docência (Miliorini; Vieira, 2016; Moraes; Velanga, 2021; Santana; Chamon, 2022).

Salientamos que a questão da baixa atratividade permeia as investigações sobre a escolha pela profissão docente (Gatti e Barreto, 2009; Tartuce *et al.*, 2010; Louzano *et al.*, 2010). A decisão de ser professor apresenta forte ligação com a condição de classe, uma vez que, em geral, são os estudantes provenientes de classes menos favorecidas, de escolas públicas e com desejo de ascensão social que escolhem a profissão docente. E constatamos um discurso ambíguo que, ao mesmo tempo em que confere à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que enfatiza sua função social, a profissão é reconhecida como desvalorizada (social e financeiramente), pois o professor é desrespeitado pelos seus alunos, pela sociedade e pelo governo.

6.1.7 Perspectivas positivas para com a docência

A terceira categoria reúne depoimentos que indicam perspectivas positivas com a docência, ou seja, envolve falas que enfatizam o que dá prazer e encanta na profissão docente.

Dos 17 entrevistados, 15 professores afirmaram que o que lhes dá prazer e encanta na profissão é a aprendizagem dos alunos. Mesmo que as respostas estejam imbricadas, para a maioria dos professores, os aspectos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, ganham centralidade em seus depoimentos.

Algumas falas traduzem esse sentimento de encanto com a profissão: “[...] ver aquela construção de conhecimento, o aprendizado, é muito prazeroso” (P1Fef1mun); “[...] quando eu consigo fazer com que uma criança se alfabetize... quando ela começa a aprender a ler” (P12Fef1mun); “[...] olhe o que dá prazer é ajudar os alunos a aprender e aplicar o que aprendeu na sua vida diária” (P14Fef2munemest).

Nestes depoimentos, identificamos algumas expressões que deixam implícitos sentimentos aliados à aprendizagem e contribuem para produzir a sensação de satisfação e encantamento com a profissão, como: “ver os frutos do meu trabalho” (P2Fef1mun, P13Fef1mun, P15Fef1mun), “ver que o aluno está superando suas dificuldades (P6Fef1mun, P7Fef2mun, P11Femest), “ver eles crescerem, se desenvolverem e alcançarem seus objetivos” (P5Mef2mun, P9Fef1mun, P10Feinfmun), “a troca de aprendizado” (P8Mef2munemest), “ajudar sua vida para sempre” (P16Femest) e “garantir cidadania e inserção plena na sociedade” (P17Memest).

Para os entrevistados, é bastante significativo acompanhar e presenciar a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e vê-los avançar nos estudos.

A esse respeito, Garcia (2010, p. 17) acrescenta que “[...] existe uma acentuada tendência que coloca a realização dos objetivos previstos (de aprendizagem e de formação dos alunos) como uma das experiências mais positivas e gratificantes da profissão” A consideração da autora pode ser confirmada nas falas dos docentes entrevistados para esta pesquisa.

Novamente lembramos Matos e Hobold (2015), quando destacam o sentimento positivo de docentes de educação superior ao se referirem aos processos de aprendizagem dos estudantes de graduação.

Outro aspecto que também encanta, no exercício de docência, mencionado por duas professoras, foi a possibilidade de transformar a sociedade por meio de seu trabalho, refletido na superação de dificuldades e no crescimento e sucesso de seus alunos. As professoras relataram algumas situações que as fazem sentir satisfação para com a profissão: “[...] quando você encontra um aluno bem encaminhado e sabe que você participou diretamente ou indiretamente daquela conquista (P3Fef1mun)”; “[...] em ver o outro crescer, tem coisa mais maravilhosa do que ver o brilho no olho deles! (P4Fef1mun)”.

Considerando o que Ruivo *et al.* (2008) constatou sobre os diversos fatores que influenciam na satisfação profissional (a natureza do trabalho, aspectos intrínsecos à função, relação de cunho afetivo), os professores demonstram também satisfação influenciada por fatores afetivos e relacionais.

Em pesquisa sobre satisfação de professores no trabalho, Moreira (2005) sugere que a maior realização desses profissionais tem sido ajudar os alunos a atingir e superar seus problemas e alcançar um desenvolvimento pessoal que a profissão pode propiciar. Completa afirmando que satisfação com o trabalho pode ter fortes implicações na aprendizagem do aluno.

Os depoimentos dos professores que reunimos nesta categoria nos levam a concordar com Freire (1997), quando afirma que o educador é um “realizador de sonhos”. Nessa direção, fica evidenciado o professor na condição de readaptado, que, ao refletir sobre o fazer docente, consegue sentir que seu trabalho opera mudanças na vida de seus alunos, transforma pessoas.

O que nos chamou atenção nos resultados aqui apresentados é que, mesmo afastados da sala de aula, os professores em readaptação funcional, seguem acreditando no valor social e humano da profissão.

6.1.8 Fatores que provocam desencanto com a profissão docente

Na quarta categoria, organizamos os depoimentos dos professores sobre os fatores que provocam o sentimento de desencanto com a profissão docente.

Entendemos que o desencanto com a profissão docente se vincula aos momentos de dificuldades que os professores encontram no percurso profissional.

Nos depoimentos, os aspectos que mais se destacaram e que representam sentimento de desencanto com a profissão foram: a falta ou o não reconhecimento social do papel do professor na formação dos estudantes, presente em dez depoimentos; o não reconhecimento salarial, citado por sete professores e a desvalorização da profissão sofrida pela categoria, destacada por seis professores.

[...] a questão salarial, a questão econômica, porque é muito desgastante assim ter que fazer greve para ter aumento, é muito desmotivador mesmo! (P1Fef1mun)

[...] Vários pontos desencantam a profissão de professor. Dentre eles, o principal é o não reconhecimento da sociedade do papel fundamental do professor na formação do indivíduo (P3Fef1mun)

[...] Os baixos salários e a falta de valorização... é o principal! (P4Fef1mun)

[...] Tem a falta de reconhecimento, a desvalorização da profissão, o piso salarial que nem é pago, a gente tem que fazer greve todo ano, parece que a gente está pedindo favor! Fico indignado! (P5Mef2mun)

[...] Eu diria que tem muitos fatores... tem a falta de reconhecimento, a desvalorização da profissão, o piso salarial que nem é pago, a gente tem que fazer greve todo ano, parece que a gente tá pedindo favor! Fico indignada! (P6Fef1mun)

[...] É o não reconhecimento social, não ter melhores salários (P8Mef2munemest)

[...] A desvalorização da profissão, a falta de reconhecimento (P9Fef1mun)

[...] Para mim é a falta de reconhecimento da sociedade como um todo (P11Femest)

[...] A falta de valorização da profissão sabe, é pelos pais, pelos políticos que poderiam melhorar a situação da vida do professor com melhores salários (P12Fef1mun)

[...] a questão salarial, pois a gente trabalha porque a gente precisa ter o nosso salário, ter uma vida digna! (P12Fef1mun)

[...] O que me desencanta é a falta de reconhecimento (P13Fef1mun)

[...] além de ter que assumir muitas turmas para poder ter um salário que dê para pagar as contas (P14Fef2munemest)

[...] O não reconhecimento pela equipe pedagógica (P15Fef1mun)

[...] O que desencanta a gente é a falta de reconhecimento da sociedade, dos políticos e de alguns alunos, alunas e pais (P16Femest)

[...] O que me desencanta é a falta de reconhecimento e valorização por conta dos políticos e governantes (P17Memest)

Os fatores que mais incidiram como causa de desencanto foram a falta de reconhecimento social e os baixos salários. Estes dois primeiros foram constatados por Carvalho (2014) e Mendes (2015), associados à desvalorização profissional docente nos estudos de Santos (2010) e Schuster (2016).

Em revisão realizada por Santos e Nascimento Sobrinho (2012), acerca da prevalência de Burnout em professores do Ensino Fundamental e Médio, identificou-se uma associação entre a doença e suas características e o excesso de atividades, a indisciplina dos alunos, a baixa remuneração, a falta de reconhecimento profissional e de reciprocidade na relação com os alunos, os conflitos em torno da sobrecarga de papéis que precisa assumir, a relação professor-família, as dúvidas em relação à sua competência profissional, os problemas de relacionamento com colegas etc.

Autores como Antunes e Accorssi (2019), Machado (2017), Schuster (2016) e Dias *et al.* (2015) confirmam, em seus estudos, que situações de desvalorização da profissão docente foram citadas como elemento que interfere na representação da profissão. Apesar dessa constatação, o professor resiste a fim de “dar o melhor aos alunos”.

Outro exemplo é a pesquisa de Rosso, Subtil e Camargo (2016) que focalizou as representações sociais do desgaste docente junto a professores do sistema estadual de ensino paraense. Os autores constataram que as RS construídas pelos docentes sobre os elementos estruturais causadores do desgaste na docência seguem duas vias: uma externa ao trabalho, que determina o salário e a gestão e o controle escolar, interferindo diretamente no produto do trabalho docente e no valor a ele atribuído; e outra interna que expressa a intensificação, considerando o tempo, o espaço e o montante de alunos atendidos.

Outros aspectos, com menor incidência, foram indicados, nos depoimentos dos professores, elementos que provocam insatisfação e estão relacionados às condições de trabalho e sua forma de organização. Dos depoimentos extraímos elementos como: ‘a falta de estrutura física dos espaços e de condições de trabalho’

(P1Fef1mun, P2Fef1mun, P4Fef1mun), ‘questões de indisciplina, desrespeito e desinteresse dos estudantes’ (P14Fef2munemest, P16Femest, P17Memest), ‘ter que assumir muitas turmas’ (P6Fef1mun, P14Fef2munemest), ‘quantidade de alunos por sala’ e ‘falta de apoio pedagógico junto aos alunos com necessidades especiais’ (P2Fef1mun, P10Feinmun, P17Memest), ‘a falta de diálogo e apoio por parte da gestão’ (P5Mef2mun, P17Memest).

Os professores mencionaram que esses aspectos provocam sentimentos de insatisfação, pois: ‘causam indignação’, ‘sensação de desamparo e solidão’, ‘não permite ver a coisa fluir’ e ‘faz adoecer’.

Ao cruzar esses últimos fatores com a variável nível/etapa da educação básica em que atua o entrevistado, conferimos que questões referentes à indisciplina e falta de respeito dos alunos são mais comuns entre os professores readaptados que atuavam nos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Reiteramos que as precárias condições de trabalho nas escolas e suas implicações negativas para o professor são mencionadas nos estudos de Andrade (2007), Bastos (2009), Reis (2014). Na visão desses autores, esse fator potencializa as possibilidades de acometimento do mal-estar e do adoecimento docente. Por sua vez, o estudo de Pereira (2011) indica que a quantidade de alunos por sala, infraestrutura inadequada e o salário defasado além de se configurarem como fatores que causam insatisfação com a profissão, também desencadeiam o mal-estar docente.

A professora (P10Feinmun), ao mencionar a sensação de desamparo e ‘solidão em meio à multidão’, desabafa que foi esse o sentimento que a invadiu, quando se viu diante de uma realidade em que tinha 25 alunos na sua turma de Educação Infantil e ainda deveria garantir a inclusão de mais dois alunos especiais, sozinha. Foi diante dessa situação que se desesperou, passou a ter crises de ansiedade que culminaram em depressão.

A pesquisa de Andrade e Falcão (2018), sobre as condições e percepções da atividade docente em suas dimensões psicossociais e risco psicossocial do trabalho, também constatou a sensação de solidão no trabalho, vivida por professores dos anos iniciais da rede municipal de Natal/RN e o risco psicossocial dessa atividade docente. A investigação sugere a necessidade de recursos que valorizem o coletivo no enfrentamento dos desafios da profissão, além da luta por melhores condições de trabalho.

A burocracia institucional e pedagógica e as relações autoritárias também foram citadas como elementos que causam insatisfação e desencanto com a profissão. Os professores declaram: “[...] eu diria que tem alguns gestores que não têm jeito para lidar conosco; são muito autoritários. Essa correria de ir de uma escola para outra, burocracia envolvida na parte pedagógica, é muito projeto para gente dar conta.” (P5Mef2mun); “[...] o que desencanta é... alguns gestores que não têm jeito para tratar a gente e são muito autoritários, a burocracia envolvida na parte pedagógica, é muito projeto pra gente dar conta.” (P6Fef1mun); “[...] A burocracia institucional, esse tanto de coisa que a gente tem que dar conta.” (P11Femest); “[...] a gestão, em alguns momentos, não se posiciona.” (P16Femest).

Um índice menor de participantes relatou o fato de ter que dedicar tanto tempo ao desenvolvimento de atividades burocráticas, como o preenchimento de relatórios, diários e preparação de projetos diversos no decorrer do ano letivo. As exigências com aspectos burocráticos relativos a essas atividades provocam desânimo e sentimentos de desencanto com a profissão.

Nos depoimentos, predominam as relações interpessoais conflituosas com a gestão (Brand, 2013), com a qual os conflitos ocorrem devido a atitudes autoritárias (Reis, 2017), excesso de cobranças e de rigor (Oliveira, 2017, Schuster, 2016). Tais fatores geram mal-estar, provocando adoecimento físico e mental nos professores.

O estudo de Sanches e Gama (2016) confirma nossos resultados. As autoras reuniram diversos fatores geradores de frustração, desencanto, desmotivação, insatisfação e mal-estar, os quais desencadeiam processos de desinvestimento profissional, desejo de abandono da docência, adoecimento, além de estratégias de enfrentamento, como distanciamento físico ou psicológico do trabalho. Os principais fatores indicados pelo estudo foram a intensificação do trabalho (ampliação do papel profissional com novas tarefas e desafios), a precarização do trabalho, falta de apoio e de partilha com os colegas, as pressões e cobranças do entorno escolar, a organização da escola e do trabalho que dificulta vínculos necessários, pouca participação nas decisões de ensino, excesso de burocracia, controle externo do trabalho, falta de apoio pedagógico e reconhecimento do trabalho pelas instâncias superiores, entre outros.

Em síntese, a conjunção de fatores que reunimos nesta última categoria, a saber: não reconhecimento e desvalorização social; baixos salários, precárias condições de trabalho e sua organização, excesso de burocracia, cobranças,

sobrecarga de trabalho e comportamento autoritário da gestão, são os provocadores de desencanto e insatisfação com a profissão docente. Esses fatores operam de forma decisiva na construção das representações sociais do ser professor dos entrevistados. Assim, constatamos que, mesmo que afastados da sala de aula, esses profissionais não desvinculam suas representações do ser professor do efetivo contexto de exercício da docência.

6.1.9 Representações sociais da profissão dos professores readaptados: influências para a permanência ou abandono da docência

Conforme já afirmamos, as representações sociais correspondem a um conjunto de conceitos socialmente elaborados e partilhados, que orientam as práticas dos sujeitos e grupos.

Após identificar as representações sociais da profissão docente, construídas pelos professores readaptados, procuramos indicar as possíveis influências e relações dessas representações para a permanência ou abandono da docência por parte desses sujeitos.

Ao conferirmos as respostas dos 31 professores que participaram da primeira etapa da pesquisa, evidenciamos que 22 revelaram não ter nenhuma pretensão de retorno à sala de aula e justificaram com a condição de saúde para essa decisão. Desse grupo, nove professores declararam estar em readaptação definitiva e, nessa condição, torna-se irreversível a possibilidade de retorno à docência.

Ao confrontarmos as respostas dos professores obtidas da primeira etapa com os depoimentos dos 17 entrevistados na última etapa deste estudo, detectamos que as justificativas apresentadas para esse não retorno são confirmadas, ou seja, o estado de saúde é decisivo para o abandono da docência. Ratificamos que, tanto os oito professores que se encontram em readaptação definitiva quanto os nove que se encontram em readaptação temporária, estimam retornar à sala de aula.

Frente a esse resultado, podemos inferir que: a) todos os professores em processo de readaptação são afastados da docência; b) a depender da gravidade da patologia, esses docentes são designados para assumir outra função, denominada de técnico pedagógica, de modo geral na secretaria, de apoio à gestão escolar ou em biblioteca.

De modo geral, a readaptação constitui um caminho sem volta, pois, para aqueles professores que já se encontram em readaptação definitiva, o abandono da sala de aula já está consumado e para os que se encontram em readaptação temporária, a depender da situação de saúde, o mais comum é solicitarem, via prorrogação da licença médica e homologação da junta médica, sucessivos afastamentos de sala de aula, o que acaba por culminar em readaptação definitiva.

Identificamos, entre os professores readaptados, o compartilhamento de representações sociais da profissão como uma prática relacional, centrada em contribuir com a aprendizagem que favorece o crescimento pessoal e profissional dos estudantes e contribui para o processo de transformação da sociedade.

A despeito dos fatores que provocam o desencanto com a profissão como, por exemplo, relações interpessoais conflituosas com a gestão, falta de reconhecimento social e financeiro e desvalorização, nos depoimentos dos professores readaptados acerca da profissão, predominam referências à satisfação e ao prazer em acompanhar o crescimento e a aprendizagem dos seus alunos nas escolas. Mesmo assim, por estarem adoecidos, não têm expectativas de permanência na docência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as representações sociais da profissão docente, construídas por professores em situações de mal-estar e adoecimento, readaptados de função, indicando as influências dessas representações para a permanência ou abandono da docência.

O estudo foi dividido em quatro etapas. Na primeira etapa, apresentamos, num primeiro momento, com base na literatura específica, aproximações e distanciamentos conceituais entre o mal-estar e o adoecimento docente. Na fase seguinte, caracterizamos os professores de educação básica pública de Pernambuco, em situações de mal-estar e adoecimento, indicando as patologias que mais acometem esses profissionais.

Em relação ao mal-estar e o adoecimento docente, as aproximações foram constatadas com base nas dificuldades ou impossibilidades que ambos os problemas causam em alguns professores, ao se depararem com diferentes obstáculos no espaço e relações de trabalho. Já os distanciamentos foram evidenciados no âmbito conceitual. O adoecimento refere-se à experiência pessoal e subjetiva de quem está doente e se apresenta de modo diferente para cada indivíduo. O mal-estar é um fenômeno histórico e cultural que perpassa as relações estabelecidas na escola, não se reduz ao adoecer ou a um ciclo degenerativo do indivíduo.

A caracterização dos professores de educação básica pública de Pernambuco em situação de mal-estar e adoecimento, readaptados da função, indicou que esses profissionais são em sua maioria mulheres, com idade entre 37 e 61 anos, com formação predominante em pós-graduação (especialização) e com cerca de 20 anos de exercício na profissão. A grande maioria dos sujeitos tem necessidade de assumir mais de um vínculo, a fim de garantir o suprimento de suas necessidades básicas e de suas famílias. A maior parte dos professores encontra-se definitivamente readaptada e os demais estão em afastamento provisório.

Os achados da pesquisa revelam que as patologias que mais acometem os professores participantes deste estudo são de ordem psicossocial, a saber: depressão, ansiedade e crise de pânico. Em menor número, mas não menos importantes, foram identificadas patologias relacionadas à voz (rouquidão, fendas e calos nas cordas vocais), de ordem física (fibromialgia, coluna, tendinite,

enxaquecas), além de um número reduzido de docentes com patologias mais específicas como câncer e doenças autoimunes, como psoríase e espondilite anquilosante.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada em duas fases. Na primeira fase, evidenciamos, na legislação adotada pelos sistemas municipal do Recife e estadual de educação de Pernambuco, as ações de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente. Na regulamentação estadual, encontramos a Instrução de Serviço 17/2016, que dispõe sobre o Núcleo de Atenção ao Servidor da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (NAS) e a Instrução de Serviço 18/2018 referente ao Programa de Readaptação. No âmbito municipal, tomamos conhecimento do Decreto Nº 22.813/ 2007, que normatiza a readaptação dos servidores por parte do Setor de Atendimento ao Servidor da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife (SAS). O resultado da análise documental nos revelou que apenas recentemente (anos 2000) a questão da saúde do professor ganha visibilidade, tornando-se presente nas políticas estadual e municipal. Tivemos conhecimento de que é oferecido um 'Programa de Práticas Corporais' no próprio espaço da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que tem por objetivo prestar um atendimento que proporcione, mediante avaliação física e nutricional, o desenvolvimento de práticas (nomeadas como pedagógicas) que promovam a melhoria do estilo de vida do servidor. No entanto observamos que o atendimento não atinge a todos, pois se torna inviável para aqueles professores que possuem vários vínculos.

Nosso objetivo com a segunda fase foi caracterizar o funcionamento dos espaços de atenção aos servidores - NAS MetroSul da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e o SAS da Secretaria de Educação do Recife e identificar, junto aos seus responsáveis, a existência de ações e estratégias de cuidado com a saúde e formas de prevenção ao adoecimento docente.

Constatamos que, no âmbito da rede estadual, o atendimento ao professor é sistemático e centralizado nos Núcleos de Atendimento ao Servidor (NAS), fixos em cada Gerência Regional de Educação – GRE. O NAS que alisamos foi o MetroSul com espaço fixo na GRE, localizada no bairro da Várzea, com atendimento no horário da manhã e tarde e é composto por fonoaudióloga, psicóloga e assistente social. Também conta com um Grupo Itinerante que visita as escolas por solicitação da gestão ou por demanda espontânea.

No âmbito municipal, o serviço de atendimento ao professor também é sistemático e centralizado. Existe desde 2002 o Setor de Atendimento aos Servidores da Educação, hoje denominado (SAS), localizado no bairro da Ilha do Leite no Centro Administrativo Pedagógico (CAP) e atende nos horários da manhã e tarde. O SAS conta com professores em formação de áreas como: Psicologia, Fonoaudiologia, Serviço social, Direito e Pedagogia, que atuam no acolhimento e escuta ativa para encaminhamentos administrativos, como protocolos e lotação, além de realizar mediação de conflitos, questões sobre aposentadoria e estágio probatório.

Com foco na saúde mental e no bem-estar dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino, a Prefeitura Municipal do Recife inaugurou, em maio de 2023, o Centro de Atendimento ao Servidor da Educação, que vai oferecer atendimentos psicológicos, fonoaudiológicos, práticas integrativas e complementares de saúde. Em setembro de 2023, o Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife (SIMPERE) começou a mapear as condições de trabalho e os motivos pelos quais os professores adoecem. A iniciativa visa lançar, oficialmente, em breve, o Coletivo Acolher, uma ação que tem por objetivo consolidar um espaço de ações efetivas em prol do bem-estar docente.

Identificamos que não é da competência dos serviços (SAS e NAS) readaptar os professores, mas sim, da Junta e Perícia Médica, mediante análise, homologação de concessões de readaptação temporária (até dois anos) e definitiva. Mediante parecer conclusivo da Junta e Perícia Médica, o passo seguinte do SAS e NAS é realizar os encaminhamentos referentes à lotação dos professores para assumirem outras funções técnico pedagógicas, fora de sala de aula, passando a atuar em espaços como secretaria, apoio a gestão e bibliotecas, nas escolas onde já atuam ou em outra unidade em que haja vaga.

A terceira etapa foi desenvolvida por meio de uma maior aproximação com os professores readaptados, ocorrendo também em duas fases. Na primeira, reiteramos as patologias que mais afetam os professores, indicamos o percurso que os professores enfrentam no serviço público para chegarem à condição de readaptados e, além disso, levantamos entre esses professores elementos que simbolizam a sua condição de readaptado. Em relação às patologias, confirmamos o já constatado na etapa inicial desta pesquisa, ou seja, os distúrbios de ordem mental (depressão, Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) e Síndrome de Pânico) foram os mais

citados, seguidos pelos distúrbios de ordem respiratória e vocal e de ordem musculoesquelético.

Quanto ao percurso que os professores enfrentaram no serviço público para chegarem à condição de readaptados, evidenciamos que a maioria deles enfrentou dificuldades junto aos médicos do trabalho, que os submetem a constrangimentos, sobretudo ao questionarem seus sintomas e o laudo médico. Um grupo menor de sujeitos, mesmo obedecendo à burocracia do serviço público, considerou a experiência tranquila, tanto com a junta médica como em relação ao atendimento dispensado pelos setores de atenção ao servidor SAS e NAS.

Os professores, ao serem indagados sobre a existência de oferta de ações de saúde ou projetos de prevenção promovidos pela Secretaria de Educação, afirmaram não dispor de conhecimento sobre ações com essas finalidades. E, apesar de negarem a existência de ações de prevenção da saúde, falaram sobre ações preventivas irregulares, mencionando, principalmente, palestras sobre o uso da voz.

Sobre a condição de readaptado, constatamos que ela é representada, simbolicamente, pelos profissionais entrevistados, de maneira dicotômica, pois, para um grupo menor dos entrevistados, remete à exclusão e, para a maioria, essa condição implica superação/ resistência.

Por fim, na última fase da terceira etapa, identificamos as representações sociais da profissão docente desse grupo e suas influências para a permanência ou abandono da docência. Os achados revelaram que essas representações sociais do ser professor de docentes readaptados são construídas nas suas práticas e relações de trabalho e estão centradas nos seguintes pontos: contribuir com a aprendizagem, favorecer o crescimento pessoal e profissional dos estudantes, colaborando com o processo de transformação da sociedade. Conferimos que tais representações não diferem das já identificadas em estudos que tiveram esse mesmo objetivo junto a professores em efetivo exercício ou estudantes em formação para se tornarem professores.

As representações sociais da profissão construídas pelos professores readaptados das redes municipais e estadual, não influenciam a permanência ou afastamento da docência. No entanto o adoecimento e a condição de readaptado implicam, inevitavelmente, abandono do exercício da docência.

A pesquisa que ora concluímos nos permitiu constatar que: a) o mal-estar e o adoecimento entre docentes das redes municipal e estadual são uma realidade; b) as doenças predominantes são de ordem emocional; c) os fatores que provocam o adoecimento são vários, mas prevalecem as relações interpessoais conflituosas com a gestão nas escolas, falta de reconhecimento (social e financeiro) e desvalorização; d) existem serviços em ambos os sistemas (municipal e estadual) para atender aos professores adoecidos, mas tais serviços atuam de modo pouco articulado à Junta e Perícia Médica; e) o processo percorrido até a readaptação tem sido lento e por vezes penoso para alguns profissionais; e f) essa condição de readaptado gera sentimentos de exclusão, resistência ou superação.

Em face do exposto, defendemos a seguinte tese: os professores adoecidos e em condição de mal-estar, em escolas municipais do Recife e estaduais de Pernambuco, são hoje readaptados; eles possuem representações sociais da profissão centradas em contribuir para o crescimento dos alunos e transformação da sociedade e essas representações são semelhantes às de professores em exercício ou de estudantes em processos de formação para a docência.

Admitimos que a pesquisa correspondeu aos objetivos e questionamentos propostos e que seus resultados são relevantes para o campo da formação de professores e prática pedagógica, tendo em vista os poucos estudos sobre professores na condição de readaptados e a situação de exclusão de parte desses docentes nas escolas e sobre o quanto o quadro de pandemia potencializou ainda mais o adoecimento docente.

Reiteramos que a qualidade da atuação profissional envolve questões relativas à garantia de mais investimentos em aperfeiçoamento profissional, melhores condições de trabalho, valorização pessoal e profissional, além de reconhecimento social e financeiro, elementos pouco considerados quando se trata da profissão docente no país.

Os resultados do estudo sinalizam, também, para a necessidade de acompanhamento e da efetivação de políticas públicas, como é o caso da Lei 14.681 de 18 de setembro de 2023, que instituiu a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, pois se trata de uma conquista que pode fortalecer os espaços de escuta e acompanhamento dos processos de readaptação já existentes, a exemplo do SAS e

NAS e da criação de outros, como, por exemplo, de futuros coletivos de escuta e acolhimento vinculados aos sindicatos da categoria.

Essas iniciativas contribuem para que os docentes readaptados possam dispor de maiores condições para manifestar seus sentimentos frente à reinserção ao contexto do trabalho escolar de forma mais humanizada e responsável. É necessário compreender a readaptação como um dos indicadores do processo de precarização do trabalho e degradação da saúde do professor, pois readaptação não é tratamento e sim, um processo paliativo, que apenas garante ao professor assumir outras atribuições compatíveis com sua atual condição de saúde.

Como sugestão para ampliação do estudo, indicamos outras possibilidades de pesquisa como investigar o dia a dia desses readaptados nas escolas, caracterizando processos de superação e exclusão no interior das escolas; acompanhar e identificar como a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação vem sendo implementada nos sistemas municipal estadual e suas implicações, entre outros.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. (org.). **Meu professor inesquecível**. São Paulo: Gente, 1997.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. Em D. Jodelet (Org.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-172
- ABRIC, J. C. **Pratiques e représentations sociales**. Paris: PUF, 1994.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, jan./jun., 2008. p. 18-43
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; CAMPOS, P. H. F. Cibercultura: uma nova “era das representações sociais”? In.: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S. S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 457-488
- ANDRADE, L. M. R. de; FALCÃO, J. T. da. Trabalho docente no município de Natal: perfil e risco psicossocial. **Educ. Soc., Campinas**, v. 39, nº. 144, jul.-set., 2018, p.704-720.
- ANDRADE, M. J. S. Saúde Professor/a! Do perfil do adoecimento às repercussões na prática pedagógica. **Dissertação**. UFMA, 2007.
- ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. [e-book].
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. 3ª. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2015.
- ANTUNES, L.; ACCORSSI, A. Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 24, n. 3, 2019. Disponível em: <<http://revistasunilasalle.edu.br/index>> Acesso em: 30 de maio de 2022.
- AQUINO, J. G. A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.
- ARANDA, S. M. Um olhar implicado sobre o mal-estar docente. **Tese**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2007.
- ARAÚJO, S. C. L. G. de; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez. 2020. p. 754-771
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro, 2002.

ARRUDA REIS, S. L. de A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 33, n. 2, 2011. p. 149-159

ASSIS, C. C. A. Trabalho e mal-estar docente na educação infantil na rede pública municipal de Mineiros-GO: mediações e enfrentamento dos professores. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2020.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, mai./ago., 2009. p. 349-372

BALDAÇARA, L.; SILVA, A. F.; CASTRO, J. G. D.; ARAÚJO, G. de C. Sintomas psiquiátricos comuns em professores das escolas públicas de Palmas, Tocantins. Um estudo observacional transversal. São Paulo. **Med J.**; 133(5), 2015. p. 435-438

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução. Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, I. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, vol. 19, n. 44, abril, 1997, p. 19-32.

BASTOS, J. A. Q. R. O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério no Ensino Fundamental de Betim-MG. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**: psicanálise e as novas formas de subjetivação. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BITTAR, M.; JUNIOR, A. F. Proletarização de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDALO, K. B. Interfaces entre o trabalho docente e o adoecimento. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, PA, 2014.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

BORGES, L. de O. As Concepções do Trabalho: um Estudo de Análise de Conteúdo de Dois Periódicos de Circulação Nacional. **RAC**, v. 3, n. 3, set./dez., 1999. p. 81-107

BRAND, M. W. Do mal-estar à readaptação: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente? **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, RS, 2013.

BRASILEIRO, F. S.; AZEVEDO, R. L. W. de; FREIRE, G. H. de A. Representações sociais e necessidades de informação: um estudo no campo arquivístico da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.24, n.3, p. 107-121, set./dez. 2014

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, 2002. p. 21-29

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G., B. J. V.; SCHNEIDER, G. A. Prevalência de Afastamentos por Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados ao Trabalho em Professores. **PSI UNISC**, 3(1), p. 19-32, 2019.

CARLOTTO, M. S.; PIZZINATO, A. Avaliação e Interpretação do Mal-estar Docente: Um Estudo Qualitativo sobre a Síndrome de Burnout. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, Vol. XIII - Nº 1-2, mar./jun. 2013. p. 195 - 220

CARVALHO, A. C. da C. Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da Zona da Mata Mineira. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, MG, 2014.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo, Xamã, 1999.

CASTANHO, M. E. L. M. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 153-163.

CASTRO, T. R. A. de. Representações sociais da profissão docente: uma análise de comunicações entre professores (as) da rede social Facebook. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CAVALCANTE, J. B. Sindicalismo docente: a luta dos professores da rede pública estadual no Recife no período da transição democrática. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CEBALLOS; A. G. da C. de; SANTOS, G. B. Fatores associados à dor musculoesquelética em professores: Aspectos sociodemográficos, saúde geral e bem-estar no trabalho. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 18(3), jul./set., 2015. p. 702-715

CELLARD, A. A análise documental. In.: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERICATO, I. L. **A profissão docente em análise no Brasil**: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, maio/ago. 2016. p. 273-289

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CIAMPA, A. C. **A história do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2011.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Brasília: CNTE: UnB – Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 237-254.

COELHO, E. A.; SILVA, A. C. P. da; PELLEGRINI, T. B. de; PATIAS, N. D. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **PSI UNISC**, 5(2), 20-32. Santa Cruz do Sul, RS, jul./dez. 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. da C. C. de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, p. 7-28, dez./2011.

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trab. educ. saúde [online]**. vol.4, n.1, 2006. p. 65-92

DESCHAMPS, J. C., MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

DEJOURS C. **A loucura do trabalho**: estudos de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana I. Paraguay e Lúcia L. Ferreira 5ª ed.amp., 12ª reimp. São Paulo: Cortez Oboré, 1998.

DEJOURS C. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

DOMINGUES, C. As significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DOISE, Willen. **Direitos do homem e força das ideias**. Lisboa: Horizonte, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGUITTA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Teoria e Educação**, n.4, 1991. p. 41-61

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FARIAS, J. V. de; MIGUEL, J. R. Readaptação Funcional: Uma Voz Silenciada No Canto Da Escola. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.44, p. 301-332.

FERREIRA-COSTA, Rodney Q.; PEDRO-SILVA, Nelson. Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico. **Estudos de Psicologia**, 23(4), out./dez., 2018. p. 357-368

FERREIRA, J. B.; MORAIS, K. C. S. de; CIRQUEIRA, R. P.; MACEDO, A. P. Sintomas osteomusculares em professores: uma revisão de literatura. **InterScientia**, João Pessoa, v.3, n.1, jan./jun. 2015. p.147-162

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Docência, Burnout e considerações da teoria da auto-eficácia. **Psicologia: ensino & formação**, v. 1, n. 2, 2011. p.23-34

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 59, out./dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nRWmGDz4XZ6zZWSzpV5VWLS/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 03 de maio 2022.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3.ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paideia**, 14, n. 28, 2004. p. 139 -152.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: A institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 11, 1996. p.141-154

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

FROTA, Dlane Lima. Saúde do professor: um estudo sobre o adoecimento no trabalho a partir do olhar docente. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

GALLI, I. **A teoria das representações sociais**: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. (Org). Cinquant'anni di rappresentazioni sociali. Bilanci e prospettive di una Teoria in continuo divenire. Milano: Edizioni Unicopli, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005. p. 45-56

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 2, ago. 2005. p. 189-199

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte. **Cadernos de Saúde Pública**, 22, n. 12, 2006. p. 2679-2691

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. **Relatório de pesquisa**, DF: UNESCO, 2009

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole** – o que a globalização está fazendo de nós, Rio de Janeiro, Editora Record, 2000.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, C. M. M. M. Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos: uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias**. v. 19, n. 54, jul./set, 2018. p. 209-225

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. de M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez. 2020. p. 772-787 Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvem.com.br>> Acesso em: 27 set. 2021.

GONTIJO, E. E. L.; SILVA, M. G.; INOCENTE, N. J. Depressão na docência: revisão de literatura. **Vita et Sanitas**, Trindade, v. 7, 2013. p. 87-98

GOODSON, I.; HARGREAVES, A. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, I. **Conhecimento e vida profissional**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 209-221,

GUARESCHI, P. A. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In P. Guareschi, S. & Jovchelovitch, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**, 11a ed., Petrópolis, RJ: Vozes. 2009. p. 191-225

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural nos pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERMES, E. G. C.; BASTOS, P. R. H. de O. Prevalência de sintomas vocais em professores na rede municipal de ensino em Campo Grande– MS. **Rev. CEFAC**. Set-Out; 17(5), 2015. p.1541-1555

HERZLICH, C. A Problemática da Representação Social e sua Utilidade no Campo da Doença. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 15 (Suplemento), 2005. p.57-70

HOUAISS, A.; VILLAR M.S., FRANCO F. M. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 1a edição, 2008.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.; CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, 1991. p. 5-21.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto, 1998.

JESUÍNO, J. C. Um conceito reencontrado. In.: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S. S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 33-57

Jornada Internacional sobre Representações Sociais JIRS e VII Conferência Brasileira sobre Representações Sociais CBRS, IX, Teresina: UNINOVAFAP, **Anais**. 2015.

Jornada Internacional sobre Representações Sociais JIRS e VII Conferência Brasileira sobre Representações Sociais CBRS, XI, Belo Horizonte: UFMG, **Anais**. 2017.

Jornada Internacional sobre Representações Sociais JIRS e VII Conferência Brasileira sobre Representações Sociais CBRS, X, Santa Maria: UFRGS, **Anais**. 2019.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura, Petrópolis, Brasília: Editora Vozes, 2008.

JODELET, D. **Representações Sociais**: um domínio em expansão. Petrópolis. Vozes, 2001.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009. p. 679-712

JUSTO, L. P.; CALIL, H. M. Depressão – o mesmo acometimento para homens e mulheres? **Rev. Psiq. Clín.** 33 (2), 2006. p. 74-79

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **XI ANPED SUL**, UFPR. Curitiba. PA, 2016. Disponível em:< <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Trabalho.pdf>>

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 146, mai./ago., 2012. p. 368-387

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação**, Ciência e Cultura. v. 16, n. 2, jul./dez. 2011. p. 11-23.

LIBÂNEO, J. C.; **Didática**. São Paulo: Cortez 1994.

LIMA, E. J. C. de J.; LEITE, E. A. Docência e a depressão: fatores predominantes no processo. **Educere**, XIII Congresso Nacional de Educação, 2017.

LIPP, M. E. N. **Pesquisas sobre stress no Brasil**: saúde, ocupações e grupos de risco. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LIRA, I. S. de; MARQUES, L. R. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). In.: **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições [recurso eletrônico] / Ana Lúcia Felix dos Santos, Edson Francisco de Andrade, Luciana Rosa Marques (organizadores). – Recife: Ed. UFPE, 2019.

LIRA, André Augusto Diniz de; VILLAS BÔAS, Lúcia. **Identidade e práticas docentes**: percursos e apropriações conceituais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n 100, out. 2007. p. 1179-1201.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. p. 1159-1180.

MACAIA, A. A. S; FISCHER, F.M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde Soc.** São Paulo, v.24, n.3, 2015. p.841-852

MACHADO, L. B. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 24, jan./jul. 2007.

MACHADO, L. B.; DANTAS, A. T. Ser professor nas representações sociais de docentes iniciantes de Educação Infantil. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N.32, set.-dez. 2021. p.1018-1037.

MATOS, S. S. & HOBOLD, M. S. (2015). Constituição de Sentidos Subjetivos do Processo Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior Psicologia Escolar e Educacional, 19(2), 299-308. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192838>

MAGALHÃES, J. H. G. Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. **Psicologia em Pesquisa**. UFJF, v. 8(2), jul./dez., 2014. p. 241-251

MARCELINO, A. L. G. Adoecimento Docente: narrativas do trabalho em busca do “queviver”. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações Sociais. Tradução. Beatriz G. Rodrigues e João K. Barros. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.163, jan./mar. 2017. p.358-375

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, K. **Teoria da mais-valia**: História Crítica do Pensamento Econômico. Vol. I. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.
MEDEIROS, A. M. de; VIEIRA, M. de T. Distúrbio de voz como doença relacionada ao trabalho no Brasil: reconhecimento e desafios. **Cad. Saúde Pública**. 35 (10). 2019.

MEDEIROS, A. M. de; VIEIRA, M. de T. Distúrbio de voz como doença relacionada ao trabalho no Brasil: reconhecimento e desafios. **Cad. Saúde Pública**; 35, 1, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/dCB8LTKdvdHw4prHRFyGjrb/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 14.06.22

MEJÍAS, M. R. "Reconfiguração da pedagogia, pedagogias críticas e movimentos pedagógicos no contexto educacional atual", **Apresentação realizada no Encontro Nacional do Movimento Pedagógico**, Colegio de Profesores de Chile, Santiago do Chile, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/400-1.pdf> Acesso em: 01.08.2021.

MENDES, M. L. M. A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério: o caso do município de Recife. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MENDES, M. L. M. A tradução do fracasso: *Burnout* em professores do Recife. **Tese**, (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MENDES, T. C.; PEREIRA, A. L. **Ser professor e manter-se na profissão**: um estudo com docentes da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ Vol. 27, n.55, mai. Ago. 2017, p.389-407.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M.; LIMA, C. M. de. A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MILIORINI, L. K.; VIEIRA, A. M. D. P. Memórias de professoras: a escolha da profissão docente. *Revista Teias* v. 20, n. 57, abr./jun. 2019, p. 261-274

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 33ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 549-576

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. **Série Estudos**, UCDB, Campo Grande, MS, n.19, 2005, p.209-232.

MORENO, C. de M. C. O trabalho docente e a saúde do professor: configurações e determinantes do trabalho de ensinar. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvares Nogueira. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis. Vozes, 2005.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação – PUCRS**, v. 19, n. 31, 1996. p. 139- 146.

MUHLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. de C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, ano 8, v.8, n.16, jan.-jun. 2015, p. 28-39.

NERIS, Representações Sociais da identidade de docente readaptado no magistério público do Distrito Federal. **Tese**. (Doutorado em Educação) Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, 2018.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D.A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trab. educ. saúde**, v. 6 (1), 2008.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. nº 4, 1991. p. 109-139.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa; Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 46/9, 2008.

Organização Internacional do Trabalho. **A condição dos professores**: recomendação internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/ UNESCO, 1984.

Organização Internacional do Trabalho. **O que é trabalho decente?** 2008. Disponível em: <<http://oit.pdf?>> Acesso em: 22.05.2022.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004. p. 1127-1144

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, 2010. p. 17-35.

OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco; prefácio Heleno Araújo Filho. – Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA, R. G. de. Processos de adoecimento: experiências vividas por professores no exercício profissional. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Nove de Julho, Vila Prudente, São Paulo, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial de Saúde**. Lisboa: Climepsi Editores, 2002.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Depressão e estresse no ambiente de trabalho - cobra preço alto de indivíduos, empregadores e sociedade. **Determinantes Sociais e Riscos para Saúde**. Brasília, DF: OPAS/OMS, 2018. Disponível em: Depressão - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso em: 10.02.2022

PARO, V. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018,

PASCHOALINO, J. B. de Q. **O Professor Desencantado**: Matizes do Trabalho Docente. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

PEDRO, N. Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 23-47, 2011.

PEREIRA, F. F. S. Indicadores de mal-estar em escolas municipais de Salvador. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PEREIRA, M. de S. Trabalho: conceitos, centralidade, sentidos e sua articulação com o cotidiano. Mesa Redonda. **16º Encontro Nacional da ABRAPSO**, 2011.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Programa de Modernização da Gestão Pública** – Metas para educação. Recife: SEE, 2008.

PERNAMBUCO. Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife, PE, 2008b. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=13486&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>>. Acesso em: 23.05.2023

PEZZUOL, M. de L. M. Identidade e trabalho docente. A situação do professor readaptado em escolas públicas do Estado de São Paulo. **Dissertação**, (Mestrado em Educação) Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2008.

PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

PROCRIFFKA, D. H.; CARVALHO, A. B. P. de. O êxito do uso do software Atlas TI na pesquisa qualitativa: uma experiência com análise de conteúdo. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**. Volume 3, 2014. p. 20-25

QUIROGA, F. L. O mal-estar na contemporaneidade e suas expressões na docência. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor**: profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

REIS, G. G. dos. Sofrimento e prazer no trabalho: um estudo sobre os processos de saúde-doença de professores da educação municipal. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017.

REIS, M. I. A. dos. O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém – PA. **Tese**. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

REZENDE, E. V. dos S., MACHADO, L. B. Índícios de resiliência na prática de professoras. **Série-Estudos** - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, 22(46),2017 51–70. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i46.1020> acesso em: 21. nov.2023

ROCHA, E. S. Subjetividade de professoras da educação infantil: uma abordagem histórico-cultural da saúde mental docente. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ROCHA, L. F. Teoria das Representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das Correntes Clássicas das Teorias Psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 34 (1), 2014. p. 46-65

ROCHA NETO, I. **Ciência, tecnologia & inovação**: enunciados e reflexões: uma experiência de avaliação de aprendizagem. Brasília, DF: UCB/Editora Universal, 2004.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, set./dez. 2021, p. 79-89. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>

ROSSO, A. J.; SUBTIL, M. J.; CAMARGO, B. de V. Espaços, tempos e carreiras nas representações sociais do desgaste docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 125–143, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9512>. Acesso em: 5 nov. 2023.

RUIVO, J. et al. **Ser Professor**: satisfação profissional e papel das organizações de docentes. Editorial IPCB, 2008.

SÁ, C. M.; ROSA, W. M. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. Curitiba: **Anais III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004.

SANCHES, A. P. R.; GAMA, R. P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 3, 2016, p. 149-162.

SANDRIN, L. **Burnout**: como evitar a síndrome de esgotamento no trabalho e nas relações assistenciais. Tradução Antonio E. Feiltrin. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2019. (Coleção psicologia aplicada)

SANSON, C. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. **Tese**. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SANTANA, L. M.; CHAMON, E. M. Q. de O. Escolha profissional e representações sociais: um estudo com estudantes de ensino médio de escolas públicas. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12053>. Acesso em: 9 set. 2023.

SANTOS, A. A. D.; NASCIMENTO SOBRINHO, C. L. (2012). Revisão sistemática da prevalência da síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio. **Revista Baiana de Saúde Pública**, 35(2), 299.

SANTOS, G. B. dos. A fênix renasce das cinzas: o que professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SANTOS, P. I. dos. Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor. Recife. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, vol. 19, n. 3, 2005. p.209-222.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Dermeval Saviani. – 4 ed. – Campinas São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHUSTER, M. Corpo e adoecimento na percepção docente. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2016.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 16, n. 2, p. 71-99, 1995.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SELIGMANN-SILVA, E. Desemprego e Desgaste mental: Desafio às Políticas Públicas e aos Sindicatos. **Revista Ciências do Trabalho** - Nº 4 junho de 2015. p.89-109.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In.: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, M. P. G. O. da. A silenciosa doença do professor: burnout, ou o mal estar docente. **Revista Científica Integrada**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2018.

SOLDATELLI, R. O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; NOVAES, A. de O.; DURAN, M. C. G. (Org.). **Representações Sociais**: estudos metodológicos em educação (Coleção formação do professor, 6). Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

SOUZA, E. M. R. de; COUTINHO, D. J. G. Adoecimento das professoras das primeiras letras em Olinda: sintomas, queixas e diagnósticos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte.v.34, 2018. p. 1-29

SOUZA REIS, J. C. de S. Impactos das políticas públicas educacionais mineiras, no período de 2003 a 2014, sobre a saúde do professor da rede estadual de Uberaba. **Dissertação**, (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

SPINK, M. J. P. **O conhecimento no cotidiano**: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João B. Kreuch. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, abr./jun., 2013. p. 551-571

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, jan./abr., 2008. p. 159-180

VALENTE, A. M. S. L.; BOTELHO, C.; SILVA, A. M. C. da S. Distúrbio de voz e fatores associados em professores da rede pública. **Rev. bras. Saúde ocup.**, São Paulo, 40, n. 132, 2015. p. 183-195

VEIGA, I. P. A docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A. e D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 13-21

VIEIRA, J. D. **Pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos (as) profissionais da educação básica pública**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2018/relatorio_pesquisa_saude_completo.pdf.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, maio/ago., 2010. p. 379-405

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WITTORSKI, R. **Profissionalização e desenvolvimento profissional**. Tradução Língua Force; Revisão Lúcia Villas Bôas e Maria R. Lombardi. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2022. [e-book]

XAVIER, A. A. Violência estrutural e o adoecimento docente. Curitiba. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

YANNOULAS, S. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

ZAFALÃO, J. L. D. Professoras e professores: políticas públicas de trabalho e emprego no estado de São Paulo (2007/2018) e seus reflexos no adoecimento. Campinas, SP. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2019.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro/a professor/a,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada: A profissão docente para professores em readaptação funcional: uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais, que está sendo desenvolvida no curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação da Professora Dra. Laêda Bezerra Machado. Informo que sua participação não é obrigatória, mas voluntária. O objetivo deste estudo é identificar os/as professores/as da educação básica de Pernambuco em situações de mal-estar e adoecimento docente, a fim de analisar as representações sociais da profissão docente, construídas por esses profissionais e suas influências no que se refere à permanência ou abandono da profissão. Sua participação neste estudo dar-se-á por meio de um 'Questionário' composto por questões abertas e fechadas e, em se dispondo, poderá vir a participar de outras fases desta pesquisa. Cumpre esclarecer que a sua identidade será preservada e que as informações obtidas por meio desta pesquisa serão publicadas, assegurando o sigilo sobre a sua participação. Caso concorde em participar e contribuir com a referida pesquisa, peço-lhe, por gentileza, que informe os dados solicitados no questionário, para posteriores contatos.

A seguir apresento-lhe as minhas informações de e-mail e de telefone, para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários sobre a pesquisa.

Doutoranda: Patrícia Irene dos Santos
Telefone: (81) 99701-1227
E-mail: patriciareflexao@gmail.com

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Título da pesquisa: A profissão docente para professores em readaptação funcional: uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais

O presente questionário destina-se a caracterizar o perfil, atividades profissionais e principais agravos à saúde que possam estar afetando docentes de escolas públicas no exercício de suas funções. As questões a seguir contemplam informações sobre: aspectos socioeconômicos culturais, demográficos, ambientais e condições de trabalho e de saúde física e mental de professores. A qualidade das informações obtidas será fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, vinculada ao curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação da Professora Dra. Laêda Bezerra Machado. Informo-lhe que serão assegurados o sigilo de identidade e a privacidade das informações que me forem concedidas. Em cada questão abaixo assinale com um X a sua opção, em algumas questões você poderá marcar vários aspectos. Algumas questões se referem ao tempo atual ou que já tenha vivenciado.

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro Idade: _____

Estado Civil: _____ Número de filhos: _____

Cidade onde reside: _____ Cidade onde trabalha: _____

Forma do deslocamento residência-local de trabalho:

() ônibus () van () metrô () motocicleta () automóvel () bicicleta () a pé () Aplicativo

Nível de escolaridade: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Tempo de exercício como professor (a): _____

Escola (s) que leciona/ lecionava: _____

Modalidade de ensino:

() Ed. Infantil () Fundamental I () Fundamental II () E. Médio () EJA

Turnos que leciona: () manhã () tarde () noite

Regime de trabalho: () 20 h/semanais () 40 h/semanais () acima de 40 h/semanais

Tipo de transporte utilizado para deslocamento ao local de trabalho:

() ônibus () carro () metrô () bicicleta ()

Número de alunos por turma na(s) escola(s) em que atua/ atuava:

() menos de 20 () entre 20 e 30 () entre 30 e 40 () mais de 40

Hoje está: () afastado de sala de aula () readaptado

Se readaptado/a em que função atua? _____

Quais problemas de saúde tem provocado seu afastamento de sala de aula?

Em uma escala de 0 a 10 (com zero sendo nenhuma e dez a maior expectativa), marque a opção que representa o quanto você pretende retornar ao trabalho após esse período de afastamento de sala de aula? Justifique.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Na sua opinião, o que mais tem contribuído para seus colegas professores se afastarem da sala de aula ou serem readaptados de função?

Agradecemos pela sua disponibilidade para responder este questionário. Caso você deseje e possa continuar colaborando com esta pesquisa, solicito informar os dados abaixo:

Nome: _____

Email: _____

Telefone(s): _____

Dias e horários de preferência para outros contatos: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES – NAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. Quando foi instituído o Núcleo de Atendimento ao Servidor – NAS e quais os seus objetivos?
2. Como é constituída a equipe funcional do NAS, como está estruturado o serviço?
3. Se o NAS é um serviço mais abrangente (para todos os servidores da educação) quais servidores mais o procuram e por quais razões?
4. Quais têm sido as ações de intervenção, no âmbito do NAS, para recuperar/restituir a saúde dos professores?
5. Quais são as ações de prevenção do adoecimento dos professores desenvolvidas pelo NAS?
6. Quais os principais motivos têm levado professores a procurarem a NAS?
7. Quais os trâmites (técnicos e legais) percorridos por professores do momento em que adoecem, afastamento até a readaptação docente?
8. Quais são os motivos que levam o NAS a readaptar o professor de sua função docente nas escolas?
9. Qual o número de professores em atendimento em:

2019	2020	2021	2022

10. Qual o número de professores readaptados de função em:

2019	2020	2021	2022

APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTÕES – SAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE QUESTÕES

1. Quando foi instituído o Setor de Atendimento ao Servidor – SAS e quais os seus objetivos?
2. Como é constituída a equipe funcional do SAS, como está estruturado o serviço?
3. Se o SAS é um serviço mais abrangente (para todos os servidores da educação) quais servidores mais o procuram e por quais razões?
4. Quais têm sido as ações de intervenção, no âmbito do SAS, para recuperar/restituir a saúde dos professores?
5. Quais são as ações de prevenção do adoecimento dos professores desenvolvidas pelo SAS?
6. Quais os principais motivos têm levado professores a procurarem a SAS?
7. Quais os trâmites (técnicos e legais) percorridos por professores do momento em que adoece, afastamento até a readaptação docente?
8. Quais são os motivos que levam o SAS a readaptar o professor de sua função docente nas escolas?

9. Qual o número de professores em atendimento no SAS em:

2019	2020	2021	2022

10. Qual o número de professores readaptados em:

2019	2020	2021	2022

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA DE DOUTORADO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA**

Caro/a professor/a,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada: A profissão docente para professores em readaptação funcional: uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais, que está sendo desenvolvida no curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação da Professora Dra. Laêda Bezerra Machado. Informo que sua participação não é obrigatória, mas voluntária. O objetivo deste estudo é identificar os/as professores/as da educação básica de Pernambuco em situações de mal-estar e adoecimento docente, a fim de analisar as representações sociais da profissão docente, construídas por esses profissionais e suas influências no que se refere à permanência ou abandono da profissão. Sua participação envolve a concessão de entrevista. Cumpro esclarecer que a sua identidade será preservada e que as informações obtidas por meio desta pesquisa serão publicadas, assegurando o sigilo sobre a sua participação. A seguir apresento-lhe as minhas informações de e-mail e de telefone, para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários sobre a pesquisa.

Doutoranda: Patrícia Irene dos Santos

Telefone: (81) 99701-1227

E-mail: patriciareflexao@gmail.com

APÊNDICE F – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PESQUISA DE DOUTORADO

Sobre a profissão e as condições de trabalho:

- O que, para você significa ser professor (a)?
- O que te levou a optar pela docência como profissão?
- O que considera prazeroso na profissão docente? Algo te desencanta no trabalho como professor (a)? O quê?
- Acredita que as questões de gênero afetam a carreira ou o exercício da docência?
- Há quanto tempo atua na escola em que está vinculado (a)?
- O que facilita e o que dificulta o seu trabalho na escola (condições de trabalho)?

Em relação a divisão ou setor de atendimento ao servidor e a junta médica:

- Como teve acesso ou conheceu os serviços da Junta Médica? SAS ou NAS?
- Qual foi sua experiência ao procurar esses serviços?
- Participou ou participa de alguma ação, projeto de prevenção com a saúde promovida pela Secretaria de Educação? Se sim, qual?
- Participou ou participa de alguma ação terapêutica promovida pela Secretaria de Educação? Se sim, qual?

Sobre o processo de Readaptação:

- Que motivos levaram você à condição de readaptado?
Em relação à instituição em que atualmente você trabalha, como é ser professor readaptado?
- Já houve problemas com outros funcionários em relação a sua situação funcional?
- Você já se sentiu excluído ou discriminado na escola por ser readaptado?
- As novas funções, decorrentes da readaptação funcional, facilitam ou dificultam sua atuação? Como você se sente?
- Para você, o que é ser professor regente de turma? E professor readaptado?
- Na sua visão, quais as vantagens e desvantagens de ser professor readaptado?
- Que expectativas tem em relação ao seu futuro profissional após a readaptação?
- Se pudesse pensar numa palavra para representar o professor readaptado, qual seria?
 - O que você acha que é necessário para garantir a saúde do professor?