UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

MARISA FERNANDES SEIXAS

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE, QUESTÕES EMOCIONAIS E O ADOECIMENTO PSÍQUICO EM PROFESSORES/AS DE SANTA MARIA DA VITÓRIA-BA

Vitória da Conquista - BA
Fevereiro - 2023

MARISA FERNANDES SEIXAS

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE, QUESTÕES EMOCIONAIS E O ADOECIMENTO PSÍQUICO EM PROFESSORES/AS DE SANTA MARIA DA VITÓRIA-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Política Pública Educacional

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Berta Leni Costa Cardoso

Vitória da Conquista - BA

Fevereiro - 2023

S457c

Seixas, Marisa Fernandes.
Condições de trabalho docente, questões emocionais e o adoecimento psíquico em professores/as de Santa Maria da Vitória - Ba.\ Marisa Fernandes Seixas, 2022.
115f.
Orientador (a): Drª. Berta Leni Costa Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 87 – 104.
1. Condições de trabalho docente. 2. Saúde Mental - Docente. 3. Trabalho - Exercício docência. I. Cardoso, Berta Leni Costa. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 372.2

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

MARISA FERNANDES SEIXAS

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE, QUESTÕES EMOCIONAIS E O ADOECIMENTO PSÍQUICO EM PROFESSORES/AS DE SANTA MARIA DA VITÓRIA-BA

Defesa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Política Pública Educacional

Data da aprovação: 16 /02/2023

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr. ª Berta Leni Costa Cardoso– Orientadora Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Prof.ª Dr.ª Tatyanne Gomes Marques– Avaliador Interno Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Prof. Dr. Cláudio Bispo de Almeida - Avaliador Externo Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dedico a todos que cruzaram meu caminho e me ensinaram algo, pois aprender é o que move minha existência, por isso escolhi ser professora.

AGRADECIMENTOS

A **Dra. Berta Leni**, pela leveza, firmeza e disponibilidade com a qual me orientou em toda a construção do meu trabalho, ajudando-me a elaborar um caminho possível para minha pesquisa, com seu jeito sereno, ético e inteligente de ser. Aprendi com você muito mais que pesquisar e escrever.

A **Tárcia**, por sempre me incentivar, apoiar, ver em mim potenciais que nem eu vejo e por ter me ajudado a materializar esse sonho, mostrando-me o caminho de como chegar até ele. Tem gente que ilumina nossa estrada e você sem dúvidas faz isso na minha.

A **Joanna e Paula**, vocês tiveram um papel fundamental nesse percurso, sem vocês não teria conseguido chegar até aqui. Feliz de quem tem pessoas para incentivar e dar suporte aos sonhos e vocês fizeram muito isso por mim.

A **Laediane**, por ter me feito entender a importância de se fazer um mestrado, principalmente na área de educação, por ter apostado em mim como professora e por sempre acreditar no meu trabalho. Eu devo muito da minha carreira como docente a você.

A **Cláudia**, uma amizade que construí através do mestrado e que quero levar para vida, a sua resiliência e parceria contribui muito para que essa jornada fosse possível. Andar acompanhado de pessoas como você é um grande privilégio.

A **Amanda**, por ter feito contribuições significativas e me auxiliado nesse percurso. Você teve um papel importantíssimo nessa minha trajetória.

A **Érica**, por nossas inúmeras trocas, confidências, o mestrado ficou mais divertido e descontraído com você. Fazer laços por onde vamos torna a nossa caminhada mais fácil.

A **Rogério**, por acreditar em mim como profissional e por achar que posso ir muito mais longe, e por ser com quem partilho a vida e meus sonhos. Essa conquista também é sua.

A **Dra. Tatyanne Marques e Dr. Claúdio Bispo de Almeida**, pela forma cuidadosa, inteligente e gentil que examinaram meu trabalho e com isso me deram uma direção de como continuar. Encontrar pessoas que nos mostram a direção de como alcançar um sonho, é uma verdadeira dádiva.

Aos **professores e professoras do PPGED/UESB,** por todo comprometimento e entrega para que as disciplinas acontecessem mesmo no formato remoto, cada um de vocês contribuiu de algum modo para que essa pesquisa acontecesse. Mesmo com todos os desafios, executaram com excelência o trabalho de vocês, minha eterna admiração.

Aos **professores e professoras da Rede Estadual de Santa Maria da Vitória**, por terem respondido meu questionário e aceitado fazer as entrevistas, a participação de vocês foi crucial para a materialização desta dissertação. A minha palavra a vocês é imensa gratidão.

Aos **meus pais e a minha irmã**, por serem meu amparo na vida e por vibrarem por minhas conquistas, saber que tenho vocês, me faz forte e corajosa. Obrigada por existirem!

Quero um dia, dizer às pessoas que nada foi em vão... e que valeu a pena.

Mario Quintana

SEIXAS FERNANDES, Marisa. **Condições de trabalho docente, questões emocionais e o adoecimento psíquico em professores/as de Santa Maria da Vitória-BA**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – Ba, 2022.

RESUMO

Introdução: A docência é classificada como uma atividade de alto risco para a saúde mental e uma das mais estressantes, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho. O adoecimento psíquico dos/as professores/as é resultado de um somatório de fatores. Para se entender quais são as questões emocionais e condições de trabalho que contribuem para o adoecimento psíquico de professores/as, objetivou-se analisar as questões emocionais e as condições de trabalho que contribuem para o adoecimento psíquico de professores/as. **Percurso Metodológico:** Estudo descritivo, com abordagens qualitativa e quantitativa, realizado em três escolas da rede estadual do município de Santa Maria da Vitória, localizado na Bahia. Participaram do estudo 39 professores/as. Foi utilizado o questionário validado sobre a Valorização Docente (Q-VD), com questões quantitativas e qualitativas. A coleta de dados foi realizada em duas etapas, inicialmente com aplicação de um questionário *online* individual com as 41 questões quantitativas e a segunda etapa foi realizada uma entrevista estruturada presencial, com os/as professores/as que aceitaram participar. A análise dos dados quantitativos foi realizada pelo cálculo das frequências relativas e os dados qualitativos foram analisados pelo *software* Iramuteq. **Resultados:** A maioria dos/as docentes foi do sexo feminino, a faixa etária predominante foi de 30 a 39 anos, estado civil casado e com filhos. O tempo de atuação profissional mais prevalente foi de 0 a 10 anos, a maioria dos professores atua no ensino médio e possuía especialização. A carga horária da maioria dos docentes foi de 40 horas semanais, apenas 38,5% possuíam vínculo empregatício efetivo e 37,5% dos/as professores/as contratados referiram não ter direitos trabalhistas iguais aos efetivos. A média salarial dos/as professores/as pesquisados variou de um salário mínimo a cinco salários mínimos e 46,1% dos/as docentes reportaram não estarem satisfeitos com a remuneração. A infraestrutura das escolas apresentava deficiências, além da falta de apoio psicopedagógico relatado por 69,2% dos docentes. A presença de diagnóstico de doença psíquica foi reportada por 12,8% dos/as docentes e 38,5% afirmaram ter negligenciado a saúde mental em detrimento do trabalho. Desesperança, cansaço e estresse, mas também alegria e entusiasmo foram os sentimentos relatados pelos/as docentes. **Considerações Finais:** A precarização do trabalho, a falta de recursos e investimentos para que o/a professor/a desenvolva um bom trabalho, a desvalorização profissional e social da profissão e dificuldades em como lidar com conflitos pessoais dos alunos, assim como a baixa remuneração, precária infraestrutura, e falta de participação da família junto a escola, delegando muita responsabilidade ao professor/a contribuem para o adoecimento do/a professor/a. Portanto, faz-se necessário uma ampliação de estudos que problematize a temática do adoecimento psíquico do professor, quer seja por condições de trabalho ou por questões emocionais.

Palavras-chave: Condições de Trabalho. Docentes. Saúde Mental.

SEIXAS FERNANDES, Marisa. **Condições de trabalho docente, questões emocionais e o adoecimento psíquico em professores/as de Santa Maria da Vitória-BA**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – Ba, 2022.

ABSTRACT

Introduction: Teaching is classified as a high-risk activity for mental health and one of the most stressful, according to the International Labor Organization. The psychic illness of teachers is the result of a sum of factors. In order to understand what are the emotional issues and working conditions that contribute to the psychic illness of teachers, the objective was to analyze the emotional issues and working conditions that contribute to the psychic illness of teachers. **Methodological Path:** Descriptive study, with qualitative and quantitative approaches, carried out in three state schools in the municipality of Santa Maria da Vitória, located in Bahia. 39 teachers participated in the study. The validated questionnaire on Teacher Valuation (Q-VD) was used, with quantitative and qualitative questions. Data collection was carried out in two stages, initially with the application of an individual online questionnaire with 41 quantitative questions and the second stage was a structured face-to-face interview with the teachers who agreed to participate. Quantitative data analysis was performed by calculating relative frequencies and qualitative data were analyzed using the Iramuteq software. **Results:** Most of the teachers were female, the predominant age group was 30 to 39 years old, married with children. The most prevalent time of professional experience was from 0 to 10 years, most teachers work in high school and had specialization. The workload of most professors was 40 hours a week, only 38.5% had an effective employment relationship and 37.5% of the contracted professors mentioned that they did not have labor rights equal to the effective ones. The average salary of the surveyed professors ranged from one minimum wage to five minimum wages and 46.1% of the professors reported not being satisfied with the remuneration. The schools' infrastructure had deficiencies, in addition to the lack of psychopedagogical support reported by 69.2% of teachers. The presence of a mental illness diagnosis was reported by 12.8% of the teachers and 38.5% said they had neglected mental health to the detriment of work. Hopelessness, tiredness and stress, but also joy and enthusiasm were the feelings reported by the teachers. **Final Considerations:** The precariousness of work, the lack of resources and investments for the teacher to develop a good job, the professional and social devaluation of the profession and difficulties in dealing with students' personal conflicts, as well as low remuneration, precarious infrastructure, and lack of family participation in the school, delegating a lot of responsibility to the teacher, contribute to the teacher's illness. Therefore, it is necessary to expand studies that problematize the theme of teachers' psychic illness, whether due to working conditions or emotional issues.

Keywords: Working Conditions; Faculty; Mental Health.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Características sociodemográficas dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 2- Características sobre a atuação na docência dos/as professores/as de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 3- Carga horária semanal dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 4- Tipo e acúmulo de vínculo empregatício dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 5- Direitos na carreira dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 6- Satisfação da carreira dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 7- Média salarial dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 8 – Condições relacionadas ao salário dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 9 – Infraestrutura das instituições em que estão inseridos os/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 10 – Equipamentos e suporte pedagógico das instituições em que estão inseridos os/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 11 – Jornada de trabalho dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 12- Quantitativo de turmas que os/as docentes lecionam e alunos por turma, em Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 13 – Quantitativo de turnos, aulas, disciplinas e deslocamento dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 14 – Relações no trabalho dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 15 – Condições de saúde dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 16 – Motivo pelo qual os/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA escolheram a docência como profissão

Tabela 17 – Sentimentos quanto à docência, cobranças e valorização profissional dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tabela 18 – Negligência da saúde mental e licença por problemas emocionais dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Classes no plano fatorial

Figura 02: Denograma Classificação por Classe

Figura 03: Denograma Classificação por Classe

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 5
2 REFERENCIAL TEÓRICO 9
2.1 O TRABALHO E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA 9
2.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE 12
2.2.1 As Condições de Trabalho e o Sofrimento Docente 13
2.3 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E ADOECIMENTO PSÍQUICO 16
2.4 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E QUESTÕES EMOCIONAIS 18
3 PERCURSO METODOLÓGICO 24
3.1 TIPO DE ESTUDO 24
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA 24
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS 25
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 26
3.5 ANÁLISE DE DADOS 28
3.6 QUESTÕES ÉTICAS 29
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 30
4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA 30
4.1.1 Características Sociodemográficas dos Docentes 30
4.1.2 Características Profissionais 33
4.1.3 Condições de Trabalho e Saúde 45
4.1.4 Questões Emocionais 59
4.2 ANÁLISE QUALITATIVA 66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 75
REFERÊNCIAS 79
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO E QUESTÕES EMOCIONAIS 97
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA 105
APÊNDICE C – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 106

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse investigativo pela temática do adoecimento psíquico e questões emocionais, bem como as condições de trabalho dos professores e professoras, surgiu a partir da experiência da pesquisadora que atuou como supervisora de estágio em Psicologia da Educação no período de 2019 em escolas estaduais no município de Santa Maria da Vitória no Oeste Baiano.

A pesquisadora, no contato direto com os professores, pôde, por vezes, escutá-los se queixando de estarem psicologicamente adoecidos e observar que atribuíam as causas disso ao exercício docente. Essa experiência possibilitou pensar na hipótese de que existe uma relação entre o adoecimento psíquico e o exercício docente. A partir disso foi se delineando o encontro com objeto de análise aqui apresentado, bem como os objetivos desta pesquisa e a busca de estudos que se baseassem na temática, os quais foram dando corpo a este trabalho.

Existe uma alta ocorrência de adoecimento psíquico no Brasil. Segundo a pesquisa International Stress Management Association (ISMA), uma média de 72% das pessoas que compõem o mercado de trabalho sofrem de alguma patologia relacionada diretamente com estresse e, destes, 32% é composto pela síndrome de *Burnout*, que se configura como uma psicopatologia fundamentalmente ligada ao trabalho (MOREIRA, 2022).

Em uma pesquisa brasileira realizada com professores/as de Educação Básica, em Pelotas-RS, no ano de 2014, foi evidenciado que 60,6% dos/as docentes sofrem de alta exaustão emocional (SINOTT, 2014). Nesse mesmo ano, na Grécia foi realizado o mesmo estudo com docentes da Educação Básica e 26,14% evidenciaram alta exaustão emocional (PANAGOPOULOS, 2014).

Em Santa Rosa-RS também se avaliou docentes que ministram a disciplina de Educação Básica e nesse estudo ficou concluído que 56% referiram baixa realização profissional (BREMM; DORNELES; KRUG, 2017). Na Turquia, em 2018, os/as profissionais da mesma disciplina referiram baixa realização profissional em 13,63% dos casos. (ÖLMEZ, 2018).

A docência é classificada como uma atividade de alto risco para a saúde mental e uma das mais estressantes, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (SOUZA, 2011). Uma pesquisa realizada com 881 professores do Rio Grande do Sul verificou que 28,9% dos docentes apresentaram um alto nível de baixa realização profissional (CARLOTTO, 2011).

O ambiente de trabalho do/a professor/a apresenta riscos ocupacionais como a ampla carga de trabalho, dentro e fora da sala de aula; o não reconhecimento do trabalho desenvolvido; a carência de apoio social para gerenciar questões apresentadas pelos alunos; além da desvalorização salarial (LÓPEZ, 2017).

Dentro do exercício da profissão, os professores são muito cobrados e pouco recompensados. Com isso, apresentam uma sobrecarga mental e emocional, somado à falta respaldo de políticas públicas para a atuação docente e escassez de estudos que investigam essa temática (TOSTES, 2018).

Um estudo realizado com 80 docentes do estado da Bahia, em 2018, evidenciou que 35% apresentaram adoecimento psíquico, especificamente a síndrome de *Burnout*, sendo que 56,7% relataram exaustão emocional moderada (BISPO, 2018).

Diante da alta ocorrência de adoecimento psíquico, debruçar-se sobre esse tema justifica a relevância do estudo, para que seja possível compreender as nuances que envolvem o adoecimento dessa classe, no intuito de pensar na inclusão do/a professor/a nas estratégias de políticas públicas voltadas para saúde e bem-estar dessa categoria.

Os estudos e pesquisas sobre a temática são fundamentais, pois permitem reunir subsídios para incentivar a construção de programas que possam melhorar a qualidade de vida do/a professor/a. Permitem também uma melhor compreensão da função deste público, bem como das causas do adoecimento psíquico e, consequentemente, podem proporcionar melhor bem-estar emocional, como forma de contribuir para o desenvolvimento da educação, tendo em vista que o adoecimento do professor interfere na qualidade da educação, principalmente, devido ao índice de absenteísmo e perda do interesse do docente pelo trabalho (MENDONÇA, 2016).

Para Mendes (2015), o adoecimento psíquico do/a docente também está relacionado ao ritmo de trabalho intenso, perda da autonomia com os alunos, insatisfatórias políticas de educação e acréscimo da exigência cognitiva.

Em 2019, como supervisora de estágio em Psicologia da educação nas escolas estaduais do munícipio de Santa Maria da Vitória, estado da Bahia, em contato com a realidade do/a professor/a da educação básica em escola pública, foi possível observar uma classe muitas vezes esgotada, cansada e desmotivada, reflexo das marcas do cenário atual na educação, que expõe o/a professor/a a condições de trabalho precárias, falta de recursos materiais, extensas jornadas de trabalho, baixos salários, excesso de cobranças, bem como desvalorização e descaso para com a categoria.

Nessa experiência, pôde-se perceber também questões emocionais que se atrelavam ao fazer docente, haja vista que educar exige do professor além de capacidades intelectuais, habilidades emocionais. Assim, muitos desses professores demonstravam estar emocionalmente desajustados.

Gouvêa (2016) constatou que o adoecimento psíquico dos/as professores/as é resultado de um somatório de fatores, como as ruins condições de trabalho, a violência, a baixa qualidade de vida e também a desvalorização profissional, juntamente com a defasagem salarial.

Somado a isso, o lugar de cuidar, de abdicar e de se sacrificar pelo outro, marcas históricas da profissão, fazem-se presente nas experiências desses professores e todas essas condições citadas até aqui são passíveis de gerar adoecimento que pode se manifestar de diferentes modos, tais como em depressão, ansiedade, Burnout.

De acordo com os dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2003), o principal motivo de afastamento dos docentes de sala de aula está relacionado ao adoecimento psíquico, seguido de doenças osteomusculares e na voz.

Diante desse contexto, e em face ao que foi percebido nessa experiência, dúvidas, questionamentos e questões que foram sendo levantas, contribuíram para chegar ao presente estudo intitulado: **Condições de trabalho docente, questões emocionais e o adoecimento psíquico em professores/as de Santa Maria da Vitória-BA,** partindo do seguinte problema: Quais são as questões emocionais e condições de trabalho que contribuem para o adoecimento psíquico de professores/as das escolas estaduais de Santa Maria da Vitória-BA?

Para responder ao problema desta pesquisa, baseado na hipótese levantada da relação do adoecimento com o exercício docente, foi estabelecido como objetivo geral: Analisar as questões emocionais e as condições de trabalho que contribuem para o adoecimento psíquico de professores/as do ensino médio da rede estadual.

E, para chegar a essa compreensão, propomos os seguintes objetivos específicos: a) Definir o perfil sociodemográfico e profissional dos/as professores/as; b) Caracterizar o adoecimento psíquico de professores/as; c) Identificar as questões emocionais que podem levar a um possível adoecimento psíquico dos/as professores/as que atuam no ensino médio da rede estadual; d) Descrever as condições de trabalho e seus possíveis efeitos para o adoecimento psíquico desses/as professores/as.

Esta pesquisa foi organizada nos seguintes tópicos: introdução, percurso metodológico, resultados e discussão e considerações finais. Nos resultados e discussão foram tratados os assuntos:

O trabalho e o exercício da docência: Aborda o trabalho e sua relação com a condição humana e de como ele tem se configurado no cenário atual, perpassado por lógicas neoliberais que visam o lucro e obedece a critérios de mercado e como isso tem impactado no trabalho docente, visto que a educação frente a esse contexto atual tem se tornado mercadoria e submetido o professor a exigências de alta performance e produtividade.

Condições de trabalho: Apresenta como tem se dado as condições de trabalho do professor na contemporaneidade, dentro dessas mudanças que impactaram a educação nos últimos anos, baseada em princípios mercantilista que visa a produtividade e como isso tem sido percebido pelos professores e que consequências psíquicas essas condições têm gerado.

Exercício da docência e o adoecimento psíquico: Aborda o conceito de adoecimento psíquico e de que forma pode estar associado ao exercício docente, de como este se manifesta, bem como de que forma a profissão docente contribui para o surgimento de adoecimento.

Exercício da docência e questões emocionais: Apresenta como as questões emocionais estão atreladas ao fazer docente, já que a profissão exige não só competências pedagógicas, mas habilidades emocionais. Abordará como as emoções influenciam no exercício da profissão e de que forma pode estar associado ao adoecimento psíquico desta categoria.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O TRABALHO E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Mendes (2008) afirma que o trabalho pode servir tanto para emancipar como para assujeitar, no entanto, o que tem ocorrido é o assujeitamento do trabalhador ao trabalho na sociedade capitalista contemporânea e isso se dá devido ao jogo de dominação social que se associa às leis de racionalidade econômica, manifestadas nos princípios de produtividade, flexibilidade e consumo, o qual faz do trabalho um veículo de servidão e não de emancipação.

O trabalho, devido ao modelo econômico atual que prioriza os critérios de mercado e de rentabilidade do capital social, tem sofrido grandes impactos que se configuram em um processo de precarização. A exemplo dessa precarização, no ano de 2018 em Santa Catarina, dos 35.681 professores, 20.552 foram Admitidos em Caráter Temporário (ACT), sendo que a Secretaria de Educação de Santa Catarina afirmou no mesmo estudo que os trabalhadores ACT não deveriam ser maiores que 20% (COSTA, 2020).

O trabalho docente é composto de relações humanas, cujo objeto é formado de matéria viva que podem resistir ou participar das ações dos professores. As mudanças nesse espaço social interferem em setores tecnológicos e econômicos e na morfologia do trabalho docente, sendo assim, compreender como tem se dado o exercício docente, torna-se um modo de entender as transformações atuais da sociedade, do trabalho e da globalização (TARDIF; LESSARD, 2014).

A história da psicologia e o contexto sociocultural tem o objetivo de estudar o ser humano integralmente, relacionando as práticas da Pedagogia com a Psicologia. As questões e os problemas surgidos na educação pública foram beneficiadas pela psicologia que contribuiu com o estudo de problemas de aprendizagem (ANTIPOFF, 2014).

A psicologia cultural relaciona o desenvolvimento psíquico humano com a cultura e a vida em coletividade. As experiências vivenciadas constituem a consciência do indivíduo e são os processos de interação que dão origem ao desenvolvimento humano (GOMES, 2016).

A psicologia sociocultural tem o trabalho como fator estruturante do psiquismo, pois ele contribui para o desenvolvimento de capacidades e potencialidades, está diretamente ligado à construção da identidade, autoimagem e o senso de pertencimento e reconhecimento social, atendendo várias necessidades estritamente humanas para além de somente ser uma questão de sobrevivência (MARTINS, 2014).

Segundo Dejours (1992), o trabalhador, muitas vezes, não reconhece e tem dificuldade de verbalizar seu adoecimento, por conta de se sentir envergonhado e assim despreza e omite

o seu sofrimento e silencia seu corpo. Isso se deve a própria forma como a profissão docente se constituiu, já que as primeiras escolas surgiram por volta de XVI e XVIII na Europa em comunidades religiosas cristãs que tinham como modelo a perfeição, o que culminava em uma educação repressiva, controladora, que encontra no sofrimento, na redenção e caridade seu lugar, promovendo um governo de si e do outro, e ao corpo um controle e disciplinamento, sob influência de uma ética protestante que pregava a ideia de trabalho árduo e muita disciplina (CAMBI, 1999; RODRIGUES, 2001).

Diante desse cenário, a docência era uma missão que tinha que ser exercida com dedicação total, dentro de ideias cristãs e religiosas, a serviço de Deus. Tratava-se de uma profissão de fé, na qual ensinar era um dom, uma vocação e tornou-se um trabalho que tinha como objetivo manter a ordem política e social. Para ser professor nessa fase era necessário comportamento moral, considerava-se a idade, sendo os requisitos exigidos para exercer a profissão parecida com os de um padre (TARDIF, 2013).

Na atualidade, a profissão continua a ser atravessada por essas ideias e tem se ancorado também em práticas neoliberais, a exemplo do argumento de docentes que justificam a escolha da profissão como vocação, o que causa uma visão de sacerdócio da docência, confundindo os conceitos de vocação e profissão (LEFONE, 2016).

Essas práticas neoliberais têm sido difundidas e sustentadas dando margem a uma exploração sem precedente do trabalho em favor de ideias mercantilistas, que visam ao lucro e estão totalmente a serviço do mercado. O/a professor/a, submetido/a a esse contexto, torna-se apenas executor/a de formas pedagógicas à mercê de uma gestão empresarial e de avaliações externas que cobram resultados sem considerar os processos e as condições materiais para execução do trabalho, deixando este sem sentido e com objetivos muito pontuais e pragmáticos (KOGA, 2017).

Em consonância com essa lógica, atribui-se ao docente maior responsabilidade sobre o aprendizado do aluno, sendo este responsável de forma individual pelo sucesso ou fracasso dessa aprendizagem, o que gera competição, fragilização da relação entre pares, dificuldade de pertencimento grupal e acentuação das contradições no ambiente de trabalho (MARTINS, 2018).

Destarte, tem se proliferado no meio docente o individualismo, a competição e vínculos cada vez mais artificiais. Para atender às exigências de alta performance, tem-se ampliado os contratos e as jornada de trabalho desses profissionais, obrigando-os a exaurir-se no trabalho, atingindo sua vida pessoal e desconsiderando sua condição humana e sua subjetividade (BORGES, 2016).

Nesse contexto, muitos professores têm se colocado como alfa e ômega no que concerne a questões do trabalho, ou seja, não trabalham em parceria, sendo único no processo de trabalho, do início ao fim, negligenciando os seus limites. Isso tem se configurado em sofrimento dentro de uma realidade de precarização do trabalho docente e da educação, que é tida como mercadoria (MARTINS, 2018).

A precarização das relações trabalhistas afeta diretamente a classe trabalhadora, os que vivem do trabalho e vendem sua força para gerar um trabalho produtivo, em especial o setor de serviço, do qual os professores, servidores públicos das redes municipal, estadual e federal, se incluem e fazem parte (ANTUNES, 2009).

Essa precarização do trabalho docente é uma realidade que se faz presente no Brasil, visto que a maioria destes profissionais trabalham com jornadas extensas de 40 a 60 horas semanais, o que interfere em todos os âmbitos de sua vida pessoal, social, assim como, em sua saúde física e emocional, levando-o a desenvolver problemas como ansiedade, depressão e estresse (MANCEBO *et al.*, 2006) afinal a carga do trabalho envolve tanto o corpo como uma carga psíquica que inclui elementos afetivos e relacionais (FORATTINI; LUCENA, 2015).

As atuais condições de trabalho exigem alto desempenhos dos profissionais para conseguirem cumprir as metas impostas. Com isso, tem gerado cobranças de cunho gerencial que visam aproximar a educação a uma lógica mercantilista, sendo as reformas ocorridas na educação e na previdência totalmente sustentadas por esses interesses de mercado (DE SOUZA PLACCO, 2022).

Este cenário produz precarização do trabalho dessa categoria e, com isso, um quadro de desesperança, desânimo, apatia concomitante ao sentimento de falta de reconhecimento, que junto com a desvalorização e a perda do significado social levam o trabalhador a um estado de angústia e frustração e, consequentemente, ao adoecimento (FORATTINI; LUCENA, 2015).

O trabalho pode ser considerado como meio de promoção de saúde quando este é capaz de gerar prazer para indivíduo, e para tal, é necessário que promova aprendizados, criação e inovação, sendo os sujeitos ativos dentro do processo, no qual o trabalhador domine o trabalho e não vice-versa (SCHNEIDER, 2019).

Visto como uma necessidade humana e indissociável da existência e grande fonte de possibilidade de criação de identidade, interação e socialização com o outro, e transformação do mesmo, quando o trabalho não atende esses requisitos pode se tornar adoecedor, pois

acaba por influenciar negativamente o indivíduo e com isso desencadeia doenças (MENDES, 2007).

O trabalho pode ser tanto fonte de saúde como de adoecimento, e o que irá determinar isso será a forma como ele é estabelecido. O sofrimento surge quando o trabalho é sem significado para o trabalhador, no qual ele não encontra finalidade e nem qualificação, e muitas vezes, as relações entre homem-organização do trabalho estão dificultadas, e, consequentemente, essas condições tornam-se fonte de adoecimento (DEJOURS, 1992).

2.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

O que se observa na contemporaneidade é que as políticas de educação estão a serviço de uma economia de mercado, que estimula a competitividade e exige uma produtividade maior. Assim, o/a professor/a, dentro desse cenário, passou a executar mais atividades com muito menos tempo, dentro de uma lógica empresarial na qual uma organização de trabalho social foi substituída por uma neoprofissional, que gera conflitos de hierarquia dificultando o clima organizacional entre os profissionais de ensino (MACEDO, 2017).

Com isso, o/a professor/a no desempenho do seu papel se vê obrigado a um esforço muito maior para ser reconhecido/a e valorizado/a em sua profissão, sendo submetido/a a demandas além das educacionais, mas também demandas sociais, com um heterogêneo grupo de alunos, com disparidades dentro de um cenário competitivo que exige alta performance e produtividade, tendo que desenvolver recursos internos para realizar seu trabalho nesse atual contexto e lidar com a pressão social e relacional tanto dos alunos quanto da gestão que também cobram resultados (HUNHOFF, 2020).

A cobrança para o cumprimento de metas, salários baixos, falta de reconhecimento, sobrecarga laboral, desgastes, principalmente mental, e a falta de sentido com o trabalho, trabalho precário, são encontrados como fatores no que tange às condições que o trabalho do/a professor/a vem sendo realizado. Essas condições têm desenvolvido processos depressivos, já que, sobre estas condições de trabalho não se gera fonte de prazer e sentido (MACEDO, 2017).

As novas iniciativas educacionais, a burocratização excessiva, a extensa carga de trabalho, as condutas e comportamento dos alunos e dificuldades com a gestão foram apontadas por um estudo internacional sobre estresse ocupacional, como principais fatores de desgaste do trabalho na visão dos professores (DIEHL; MARIN, 2016).

As cobranças sobre essa categoria aumentaram com as reformas educacionais, que proporcionaram uma flexibilização na organização do trabalho nas instituições escolares pautadas numa descentralização pedagógica, financeira e administrativa, nas quais os professores ganharam maior autonomia, porém, estão sendo responsabilizados pelo sucesso e fracasso educacional, e com isso receberam mais responsabilidades sem subsídios para tal, o que afeta significativamente a profissão (OLIVEIRA, 1997; OLIVEIRA *et al*., 2002).

A saúde do/a professor/a diante dessa realidade tem se tornado tema de estudo e fonte de preocupação para os profissionais, gestores institucionais e entidades sindicais e governamentais. O que se percebe é que o contexto social tem ampliado as exigências e responsabilidades sobre estes profissionais, aumentando a complexidade das demandas escolares, fragmentando e sobrecarregando seu trabalho, e exigindo do professor habilidades emocionais e sociais para atender esse cenário, além das suas competências pedagógicas (CARLOTTO, 2012; DIEHL; MARIN, 2016).

Segundo Crespo (2016), os desafios da educação no século XXI são inúmeros, no entanto, dois aparecem como destaque em seu trabalho realizado em escolas de Ensino Médio e Ensino Fundamental, que são a questão da valorização do/a professor/a e a qualidade da educação. Esta se encontra em situação totalmente adversa, como falta de subsídio para investimento na formação e capacitação de professores, condições de trabalhos precárias, questões hierárquicas sobre o relacionamento negativo com os superiores e situações salariais desfavoráveis. Diante disso, os/as professores/as têm demonstrado sinais de apatia cansaço, desmotivação e absenteísmo.

2.2.1 As Condições de Trabalho e o Sofrimento Docente

Pesquisas sobre o adoecimento psicológico por questões que envolvem o trabalho têm recebido destaque na sociedade, principalmente, entre a categoria docente, tendo em vista que os professores exercem um importante papel social, sendo eles formadores de várias profissões. Segundo Aquino (2016), as pesquisas sobre as doenças mentais dos docentes têm aumentado.

Outro estudo realizado por Santos (2014) evidenciou que as doenças psíquicas no meio docente chamaram atenção pela maior quantidade publicada, refletindo a realidade da vida dos professores sobre ao adoecimento mental, tanto em professores da rede pública quanto da rede particular de ensino.

Atualmente, o professor tem se deparado com inúmeras demandas no bojo escolar que vão para além das práticas educativas, como situações dos alunos de cunho familiar e social, afora do processo de ensinar, as quais acabam por exigir que o docente desempenhe outros papéis além do pedagógico, o que pode sobrecarregar e gerar uma intensa carga psíquica (CARLOTTO, 2012).

Segundo Silva (2017), o sofrimento docente, embora envolva o modo de ser, questões subjetivas e familiares, está para além disso e não existe um *phatos* apenas por ser professor em si, mas, o processo de adoecer envolve também questões sociais, econômicas, culturais e estruturais, que configura falta de recursos e condições para realização de atividades profissionais, dentro de um ideário educacional que responsabiliza o professor pela formação de "cidadão", e que o garante uma "liberdade coercitiva". Tudo isso faz com que essa categoria dê o máximo de si para ser produtivo, em uma realidade permeada de ambivalências e contradições, que exige muito do professor, no entanto, apresenta uma ausência de reconhecimento, valorização a este profissional (SILVA, 2017).

As precárias condições do trabalho docente têm favorecido para o aparecimento de adoecimento em forma de depressão, ansiedade, e sentimentos como desesperança, incompetência, desânimo, tristeza e solidão, sendo, portanto, mencionados em muitos estudos sobre adoecimento psíquico do professor, que foram agravadas no período de pandemia pelo coronavírus, devido as dificuldades com recursos tecnológicos para sucesso das aulas, aliado ao isolamento social (PONTES, 2020).

A sobrecarga de trabalho, com jornadas extensas, a necessidade de levar trabalho para casa penetrando este em outros espaços da vida do professor, assim como a violência, desrespeito, desvalorização e falta de reconhecimento por parte da família e do aluno, tem exposto este profissional a condições de adoecimento (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

O mal-estar e sofrimento do professor estão diretamente ligados à progressiva precarização do trabalho que vem surgindo desde 1980 com as reformas educacionais, a serviço de uma lógica de mercado mercantilista que visa a lucratividade, com isso, impera-se uma maior exigência de produtividade, eficiência e resultados sobre essa categoria para atender a manutenção de acumulação de capital (BALL *et al*., 2013; TARDIF, 2013).

A precarização do trabalho docente acontece quando se impõe uma ordem de produtividade e redução de gastos, como as reduções salariais. Além disso, o cumprimento de metas impostas e a cobrança por resultados, reproduz as estratégias de trabalho industrial, descaracterizando o trabalho docente (MATOS, 2020).

Ademais, as reformas no sistema educacional implantadas na década de 1990, visando cumprir exigências internacionais, acabaram por provocar mudanças de regulação e controle, gerando a perda da autonomia dos docentes, centralizando o processo de trabalho em função dos resultados exigidos (MAUÉS, 2005).

A profissão docente pautada numa lógica de sacerdócio imprime uma ideia de que a profissão deve ser exercida sobre extrema doação, renúncia de lazer, denegação de prazeres e sacrifício (OLIVEIRA; SÁ 2002; VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016). O professor diante disso acaba por construir o seu ofício sobre essa lógica, fazendo com que muitas vezes trabalhe doente e em sofrimento sobre efeito de automedicação, pedindo ajuda somente quando está no limite de suas condições, com um mal-estar insuportável e podendo, alguns, chegarem ao extremo de pedir afastamento do seu trabalho (BRITO *et al.*, 2001).

Muitas vezes, os professores negligenciam o cuidado de si, demoram a buscar ajuda e não se percebem adoecidos no trabalho, naturalizam a condição de sofrimento em sua profissão, aderem muito pouco a tratamentos de promoção e prevenção à sua saúde, desvalorizando assim maneiras de cuidado para consigo mesmo (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013; SILVA; HELOANI, 2009).

Penteado e Souza (2019) afirmam que o adoecimento do professor está atrelado a uma dificuldade de reconhecer sua condição humana, e de impor limites ao seu fazer profissional, o que tem gerado omissão do cuidado de si, naturalização de seu sofrimento e exaustão no trabalho para atender uma cultura docente que tem se constituído pelas exigências neoliberais e se ancorado em modelo de perfeição e alta performance. O cuidado docente tem tido efeitos dessensibilizantes e esterilizantes, configurando em negação de cuidado com a saúde, com o corpo e com suas próprias necessidades, sendo assolado por sentimentos de desesperança, baixa autoestima num cenário de desvalorização da categoria, fragilização da partilha entre pares e junto a isso dificuldade em buscar ajuda (PENTEADO; SOUZA, 2019).

Em se tratando de adoecimento, a desvalorização, as dificuldades interacionais e estruturais, assim como a organização do trabalho, têm sido apontadas como fatores que desencadeiam adoecimento psíquico nos professores. Aliado a isso, o estresse tem sido um marcante fator de adoecimento, podendo desenvolver para uma Síndrome de Burnout, pois os professores têm sido expostos à vários estressores ocupacionais na contemporaneidade por conta das reformas educacionais, mudanças sociais e surgimento de novos modelos pedagógicos (DIEHL; MARIN, 2016).

As mudanças ocorridas na educação nos últimos anos, relacionadas às cobranças por metas, têm afetado diretamente esses profissionais, que se sentem sem energia mental e física

para realização do trabalho, devido à falta de políticas públicas e investimentos, e a precarização do trabalho (CARNEIRO, 2012).

Do Vale e Aguillera (2016) consideram o estresse e a Síndrome de Burnout como os principais fatores que levam ao absenteísmo na docência, corroborando com a fala de Freitas e Cruz (2008) quando apontam em seu estudo que houve um aumento do adoecimento psíquico a partir do ano 2000 manifestado através de transtornos mentais, Burnout e estresse. Outros autores trazem ainda o adoecimento atrelado à ansiedade, alteração do sono, esgotamento, depressão e Burnout (LUDEMIR; MELO FILHO, 2002).

De acordo com Fernandes (2019), o adoecimento de professores tem aparecido em forma de depressão, transtorno misto, esgotamento, estresse, perda do sentido pessoal e social com o trabalho. Os professores cada vez mais têm se percebido adoecidos mentalmente e associam isso ao trabalho, além disso, sentem-se desvalorizados em sua profissão, enfrentam questões de dificuldade estrutural, cobranças, salários baixos, extensa jornada de trabalho, conflitos relacionais e hierárquicos, violência e falta de segurança (CARNEIRO, 2012).

2.3 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E ADOECIMENTO PSÍQUICO

O adoecimento psíquico envolve um sentimento de perda do movimento e sentido da existência, que dificulta a autonomia, a funcionalidade e restringe a liberdade, provocando uma diversidade de sintomas que possuem dimensões e causas complexas, desde a precarização do trabalho, a sobrecarga e desvalorização profissional (MENDONÇA, 2020).

Morais e Leão (2017) afirmam que o trabalho em instituições públicas de ensino fundamental e médio pode gerar ou agravar sintomas como depressão, estresse, fadiga entre outros, identificando uma possível relação entre o ensinar e o sofrimento psíquico.

Destarte, observa-se que o processo de ensinar tem afetado a saúde mental dos professores e o desempenho desses profissionais, sendo que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem considerado a profissão docente uma das mais estressantes devido ao desgaste que esta tem provocado (REIS *et al.*, 2006).

O sofrimento psíquico destes profissionais, de acordo com Barros *et al.* (2007), aparece em forma de apatia, estresse, desesperança, transtornos mentais, e pode ser manifestado através de doenças como depressão, síndrome do pânico, ansiedade, transtorno bipolar e transtorno psicótico, que perpassam por questões de ordem subjetivas, sociais e culturais, uma vez que, o professor, dentro do cenário econômico atual, é muito exigido e explorado em seus aspectos cognitivos-subjetivos (SILVA, 2017).

Rodrigues (2015) afirma que a profissão docente é um fator de risco para a saúde mental, constatando o adoecimento psíquico dessa classe, associado à uma desvalorização profissional e uma crise de identidade, e traz como fatores de proteção o estabelecimento de relações afetivas significativas tanto em cunho social, familiar e com os colegas.

Carlotto (2002), por sua vez, argumenta que existe uma relação entre o trabalho docente e a Síndrome de Burnout, pois tanto no que tange a instituição do ensino quanto no social, o professor encontra no exercício de sua atividade diversos fatores estressores psicossociais, sendo o Burnout um fenômeno complexo e dimensional que envolve aspectos individuais e o ambiente do trabalho, como fatores macrossociais.

Em seu trabalho, Carlotto (2011) relata que a síndrome de Burnout não afeta apenas o exercício do trabalho, mas a representação que o docente tem da instituição escolar, do processo de ensinar e de si mesmo. Além disso, o professor tem se mostrado arrependido, desestimulado, sem criatividade e apresentado sentimentos de hostilidade, distanciamento dos alunos, assim como falta de cuidado e compromisso com suas aulas e visão negativa do futuro e da profissão (CARLOTTO, 2002).

O perfil dos docentes acometidos pela síndrome de *Burnout* no Brasil foi constituído por pessoas jovens, do sexo feminino, com filhos, com carga horária de trabalho excessiva, maior quantitativo de alunos, que atuam em escola pública, convivem com ruídos no ambiente de trabalho e com cargos de chefia (DALCIN, 2017).

Antunes (2014) aponta afastamentos e readaptações docentes por doenças de ordem psíquica e um processo de discriminação, culpa, estigmas, desvalorização social destes professores que se encontram nesse processo de readaptação. Existe também um elevado número de licenças médicas associadas aos transtornos psicológicos e o afastamento desses professores licenciados revela mais um indicador de adoecimento psíquico (CRESPO, 2016).

Sobre esse afastamento do ambiente de trabalho, Morais e Leão (2017) acreditam que este representa uma possível tentativa de solução diante do sofrimento psíquico, tendo tido um efeito mobilizador em virtude de que, muitas vezes, o mal-estar só é percebido quando absenteísmo acontece.

Na docência, o adoecimento psíquico tem sido um dos principais motivos de evasão e é notado que existe uma negligência, preconceito, despreparo frente aos problemas de saúde-mental, que, muitas vezes, são estigmatizados tanto pela rejeição dos colegas de profissão e chefes, como pela sociedade, intensificando ainda mais o sofrimento por protelar o afastamento para cuidar da saúde (MOREIRA, 2018).

Oliveira (2013), em sua pesquisa sobre o estudo dos transtornos mentais mais comuns em professores e os fatores associados, indicou uma prevalência de 54,7% de transtornos mentais em professores da rede municipal de Ensino em Jequié-BA, de cor parda e preta, com menor escolaridade, maior carga horária e menos tempo de exercício da profissão, com problemas relacionais, com idade menor que 40 anos, casados ou em união estável e com filhos, tendo o perfil social demográfico e as questões ocupacionais desses professores como fatores associados a esta prevalência.

O estudo também pontua que os professores não são valorizados, assim como a educação, sofrem pressão da sociedade e do mercado, exercendo várias atividades que o afasta do convívio social e familiar e excedendo o seu trabalho para além da sala de aula, principalmente os professores da Educação Básica, que se veem em múltiplos papéis, de pais, psicólogos e educadores desses alunos, chegando a situações de estresse, angústia e desgaste (OLIVEIRA, 2013; ALMEIDA, 2016).

2.4 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E QUESTÕES EMOCIONAIS

O mundo contemporâneo tem sido um cenário de incertezas e imprevisibilidade, haja vista que muitos riscos têm aparecido, epidemias, catástrofes, ameaças ecológicas e de guerras, junto a isso as discriminações, desigualdade, fanatismo e um contexto de competitividade, consumo desenfreado, ausência de valores, famílias divididas, hiper estimulação dos meios de comunicação e com isso, a escola sendo um lugar de desenvolvimento social e pessoal, é tomada por sequelas emocionais geradas por essas condições (DA SILVA, 2009).

Dentro desse contexto, sentimentos como medo, insegurança e desconfiança passam a atingir a todos e, o professor é obrigado a ampliar sua função para uma dimensão afetiva, diante desses conflitos de valores e enfraquecimento do lugar da família, e isso requer do docente além de habilidades pedagógicas, habilidades emocionais. Lima (2019) refere que muitos docentes não têm preparo para tratar os conflitos emocionais, tanto individuais quanto dos alunos.

Assim sendo, não há mais como dissociar a razão das emoções no contexto escolar, sendo necessária uma restauração da afetividade no que tange o domínio escolar, tendo o professor que ir para além de uma perspectiva intelectual e considerar o que concerne às questões afetivas (POSTIC, 1990).

As emoções, quando bem-direcionadas, podem proporcionar uma sabedoria intuitiva, constituindo como uma fonte poderosa de autenticidade, orientação e energia humana, e o ambiente escolar refletem em um relacionamento emocional e social, tanto profissional como pessoal, pois as emoções positivas favorecem o processo de ensino-aprendizagem (FARIA, 2021).

Adaptar-se ao ambiente é um dos fatores primários para desenvolvimento humano e assim a escola passa a ser uma experiência de vida, que envolve questões emocionais dos professores e dos alunos (DA SILVA, 2009).

As emoções são dinâmicas e estão sempre em transformação, regulam e desregulam diariamente fazendo com que se produzam centenas de emoções diárias, mudanças de humores, sendo necessário um controle emocional (MÁRTIN, 2002).

De acordo com a neurociência, as emoções são determinadas biologicamente, compõem um conjunto complexo entre reações químicas e neuronais e estão interligadas a mecanismos cerebrais que têm como função buscar a regulação flexível do funcionamento corporal psíquico (DAMÁSIO, 2000). As emoções também podem ser entendidas como dinâmicas e ativas e possibilitam um julgamento constante, muitas vezes inconsciente, sobre os riscos e oportunidades da realidade, bem como uma tomada de consciência e capacidade de lidar com o desconhecido (FREIRE *et al.*, 2012).

Assim, compreender as dimensões emocionais do trabalho do professor é um caminho para entender as representações do ensino e como o professor se percebe nesse lugar e as causas de seu adoecimento na profissão. Além de trazer uma sensibilidade ao trabalho dessa categoria, que tem sido silenciada na mesma proporção que as representações do conhecimento especializado (especialmente no que se refere às práticas pedagógicas) ganham espaço no campo educacional, no entanto, o que se percebe é que existem poucos estudos que abordam essa temática (MARCHESI, 2008; COSTA, 2013).

Dar ênfase às questões emocionais no ensino não é novidade. A Psicologia, desde 1920 como uma ciência legítima do campo educacional, traz em pesquisas através da psicologia experimental e testes psicológicos, que era preciso o professor se conhecer e dominar sua personalidade adequando-a às suas práticas de ensino (LIMA, 2004).

Em 1950 e 1960 foram utilizados testes psicométricos em alunos considerados problemas, que não aprendiam e que não alcançavam sucesso na escola, para justificar a partir dos testes o fracasso escolar destes alunos. Algo semelhante, com uso de testes psicométricos, também foi aplicado nos professores para traçar o perfil destes profissionais e investigar os

professores que não obtinham sucesso em sua profissão, categorizando a partir de questões emocionais o “professor emocionalmente desajustado” (FREITAS, 2011).

Corroborando ao que foi citado acima, de acordo com Lourenço (1960), as questões que envolvem a profissão docente dizem respeito aos conflitos e à forma como esse docente reage à conflitos, suas atitudes e atributos, e o modo como faz e refaz seus modelos íntimos, ou seja, a personalidade de cada mestre. Suas emoções implicam seu modo de ser, seu comportamento e sua personalidade assim como as práticas pedagógicas (COSTA, 2016).

O trabalho do professor, segundo Tardif e Lessard (2014), exige habilidades complexas que envolvem a afetividade, a personalidade e a linguagem, por tratar-se de um trabalho direto com outros seres humanos, que é mediado por relações subjetivas e evocar atividades que envolvem controle, negociação, persuasão, habilidade relacional, ou seja, competências de cunho emocional.

Segundo Ferreira (2021), a emoção influencia positivamente a relação do aluno-professor, contribuindo para o respeito no ambiente escolar, a construção do conhecimento, por promover uma boa convivência na rotina escolar, facilitar o diálogo e tornar a aprendizagem mais prazerosa.

A condição dos alunos serem forçados a irem à escola denota que muitos não vão por desejo de estudar, dessa forma, os professores acabam tendo mais esforços para incentivar e motivar os alunos a se engajarem no processo ensino-aprendizagem, e isso, muitas vezes, gera um desgaste emocional no professor (TARDIF; LESSARD, 2014).

A desmotivação do aluno pode estar associada a dificuldades na aprendizagem ou com a falta de vontade de realizar as atividades. Motivar os alunos é uma das funções do professor, através de atividades dinâmicas e criativas. Um estudo comparativo entre professores da rede pública com professores da rede particular, no Mato Grosso, sobre a motivação, evidenciou que os da rede pública não acreditam ser figuras motivadoras para seus alunos (TABILE, 2017).

Além do que, os professores se deparam com alunos de várias realidades sociais, alguns apáticos, desrespeitosos, e com comportamentos inadequados, e junto a isso, os professores não conseguem realizar seu plano, alcançar seus objetivos na educação, e se sentem culpados, desmotivados, desvalorizados (TARDIF; LESSARD, 2014).

Crianças e adolescentes que vivem em um ambiente de violência doméstica e testemunham agressões no convívio familiar, tendem a ter comportamentos agressivos, possuírem baixa autoestima e desconfiança, podendo reproduzir no ambiente escolar o comportamento vivenciado em casa, dificultando o andamento das aulas (COSTA, 2015).

Os professores, dentro dessa relação direta com os alunos, lidam com diversas emoções ambivalentes (raiva, medo, hostilidade, amor), que podem gerar sofrimento e adoecimento, dessa forma, o trabalho do professor o afeta emocionalmente, já que é um trabalho interativo com outros seres humanos e constitui-se assim como um trabalho emocional (TARDIF; LESSARD, 2014).

O desgaste emocional impacta a vida do professor, podendo levar ao abandono da profissão. Esse desgaste pode ser diminuído se o docente tiver apoio no trabalho, com *feedback* favorável e autonomia (PIOVESAN, 2019).

O trabalho do professor requer um grande investimento afetivo, sendo suas emoções e afetividade parte desse processo, assim como sua própria pessoa, suas qualidades, seus defeitos, pois toda sua personalidade torna-se instrumento do seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014).

Dessa forma, as questões subjetivas do professor perpassam sua prática e interferem na sua relação com os alunos e com o processo educacional como todo, no entanto, percebemos uma ênfase na formação do professor as questões de competências, metodologias, técnica, conteúdos, teorias, em contrapartida, as questões emocionais são ignoradas. Com isso, o professor acaba desprezando e não se atentando às suas questões emocionais, não conseguem validar seus sentimentos e refletir sobre si mesmo, sobre seus medos, fraquezas, alegrias, tristezas, desejos, gerando muito mais adoecimento psíquico nessa categoria (SCHULZ, 2019).

Colocar o professor como o centro de sua carreira, de modo que possa refletir sobre a própria atuação, sobre a forma que se relaciona com os outros, pode ser um caminho possível para inventar um novo fazer pedagógico, no qual inclua a sua dimensão humana e subjetiva e possibilite que o professor se encare na sua condição humana, com isso, consiga dá valor a suas emoções (SCHULZ, 2019).

O sofrimento do professor envolve, muitas vezes, suas expectativas sobre o seu trabalho que inclui valores como respeito, reconhecimento, valorização, cooperação, autoridade e o que vemos na contemporaneidade é uma ausência dessas expectativas nas narrativas dos professores, que colocam a escola como um “monstro” (SILVA; PAIVA, 2018).

Na escola, os professores dizem encontrar um cenário com alunos indisciplinados, desrespeitosos e violentos e gestores autoritários que não legitimam o adoecimento docente, fazendo se sentirem sem apoio, frustrados e desvalorizados, pois seus relatos de adoecimento denotam uma fragilidade emocional, que envolve dor generalizada, isolamento social,

tentativa de suicídio, conflitos familiares e na escola, irritabilidade, cansaço, insônia, desânimo e em casos mais severos, surtos psicóticos-alucinações visuais e auditivas (SILVA; PAIVA, 2018).

Goffman (2004) demonstra que os professores, muitas vezes, têm uma representação negativa e rotula e categoriza os colegas de profissão que apresentam um sofrimento e adoecimento psíquico, sendo assim, a adesão ao tratamento, nesses casos, tornam-se difíceis, visto que o professor se preocupa com sua imagem e teme ser estigmatizado como louco, doente mental, entre outras nomeações. O estigma traz um caráter profundamente depreciativo e, muitas vezes, faz com que o professor se sinta, em casos extremos, fraco e perigoso.

A atividade docente é estressante e requer do professor lidar com questões emocionais suas e dos alunos que, muitas vezes, são possuidores de grandes problemas sociais e emocionais e, apresentam, principalmente na adolescência, condições de abuso sexual, drogas, sexo prematuro, gravidez na adolescência (WEBER, 2015).

As crianças e adolescentes acabam manifestando sinais que indicam violência sexual no ambiente escolar, seja por mudança de comportamento, por meio de desenhos e expressão que muitas vezes acabam sendo identificados pelo professor (VAGLIATI, 2015).

No entanto, existe uma carência nesse sentido no que remete ao professor em saber gerenciar suas emoções, pois lhe falta um conhecimento sobre si e isso acaba por gerar frustação, angústia, autocobrança, gerando o desgaste emocional dessa categoria (DA SILVA, 2009).

Ter as práticas emocionais bem desenvolvidas torna a prática educativa mais prazerosa e menos conflitante consigo e com os outros, com isso aumenta a probabilidade do professor se sentir satisfeito e eficiente, sendo que sua função exige inteligência emocional, uma vez que o educar envolve o desenvolvimento das inteligências intra e interpessoais e, quando isso não acontece, gera-se sofrimento e o professor sente a necessidade de gerenciar suas emoções e de se autoconhecer, porém, isso ainda não acontece (DA SILVA, 2009).

O conhecimento profundo de si mesmo trará como consequência uma melhor aceitação do outro e um desenvolvimento de sua autoestima, confiança em si mesmo assegurando uma qualidade de vida, pois suas ações envolvem a competência de lidar consigo mesmo, sendo assim, os docentes devem ter uma prática reflexiva e um conhecimento sobre suas emoções (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2016).

A educação é uma das práticas mais dificílimas do mundo, marcada por um impossível de se fazer, muitos professores diante do impossível da educação, sentem-se frustrados,

impotentes por não atingirem suas metas e objetivos, e por não saber o que fazer, caem num cenário de intensa angústia gerado por um sentimento de insuficiência, ainda mais no cerne de cobranças cada vez maiores na atualidade o que, muitas das vezes, corrobora com o adoecimento e paralisação dessa classe frente às dificuldades existentes no contexto escolar, que envolvem desde suas incertezas até o desinteresse e apatia dos alunos (PEREIRA, 2013).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE ESTUDO

O adoecimento psíquico dos professores no contexto do trabalho no Brasil é um assunto que precisa ser estudado, abordado e debatido. Ao buscar compreender essa realidade, a presente pesquisa propõe-se a analisar o adoecimento psíquico: condições emocionais e questões de trabalho dos professores em Santa Maria da Vitória- BA. Esta pesquisa consiste em um estudo de caráter explicativo e descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, no qual a pesquisa de campo, através de questionário online e da entrevista semiestruturada, tornou-se necessária.

O estudo descritivo trata-se de descrever fenômenos e características de determinadas populações, através de uma coleta de dado que envolve técnicas padronizadas, enquanto o explicativo pretende trazer um aprofundamento da realidade abordando os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2015).

A abordagem foi inicialmente quantitativa que se atém a analisar questões sociais mediante a uma linguagem numérica, com variáveis sendo abordadas e medidas estatisticamente (CRESWELL, 1994). Logo em seguida o estudo utilizou uma abordagem qualitativa, buscando compreender a realidade concreta do sujeito, a qual a pesquisadora se fez presente nesse contexto com intuito de investigar e compreender a realidade vivenciada e experimentada pelo pesquisado, assim como os sentidos e significados que este constrói subjetivamente em relação ao mundo real (MACHADO, 1997). A abordagem qualitativa considera que existe uma relação entre o sujeito e objeto, entre o mundo objetivo e subjetivo, uma interdependência dinâmica entre o real e a subjetividade, sendo estes inseparáveis e indissociáveis (CHIZZOTTI, 2003).

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Esse estudo foi realizado com professores em 3 escolas da rede estadual do município de Santa Maria da Vitória, localizado na Bahia, sendo essas escolas; Santamariense, Rolando e CETEP.

O Centro Educacional Santamariense é uma escola pública que oferece o ensino regular e fundamental (ESCOLAS.INFBR, 2022). Por sua vez, o Rolando Laranjeira Barbosa é uma escola pública estadual que oferta tanto o ensino médio quanto a educação especial. Já o Centro Territorial Profissional da Bacia do Rio Corrente (CETEP) trata-se de uma escola

técnica fundada em 2009, que trabalha com o ensino médio, cursos técnicos e a EJA (APRIMORAMENTE, 2022).

A população deste estudo foi composta por um censo realizado com todos os professores que atenderam aos critérios de inclusão; atuar no ensino médio na rede estadual, seja por contrato ou concurso há pelo menos 1 ano. Como critério de exclusão, não participaram deste estudo os professores que estavam afastados do exercício da docência por qualquer motivo (licença prêmio, licença médica entre outras).

Atualmente a escola Santamariense possui 14 professores, o colégio Rolando Laranjeira 30 professores e o CETEP 23 professores, totalizando uma população de 67 professores. Todos os professores foram convidados a participarem das etapas quantitativa e qualitativa da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Segundo Gil (2017), para coletas de dados, pode-se utilizar técnicas de interrogações, as quais incluem o questionário. Este instrumento se define por um conglomerado de várias questões elaboradas com base nos objetivos específicos e que são exibidas por escrito aos participantes da pesquisa e respondida por este do mesmo modo, tendo como objetivo o conhecimento do objeto de pesquisa mediante respostas dos pesquisados.

Gil (2002, p. 111) afirma ainda que o questionário “é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc”. E a entrevista semiestruturada caracteriza-se por ser uma técnica que envolve duas pessoas “face a face”, estando o/a entrevistador/a presente em contato direto com o/a entrevistado/a, desenvolvida por uma conversação entre a pesquisadora e o/a pesquisado/a, conduzida pelo/a pesquisador/a que a explora de acordo com os seus objetivos (investigar a problemática desejada), sendo a conversação livre, no entanto, ao longo do seu curso explorada com intuito de se compreender a situação-problema que o/a pesquisador/a se detém (GIL, 2017).

Neste estudo, foi utilizado um recorte do questionário adaptado de Moreira, Mussi e Cardoso (2022), sendo este um questionário validado sobre a Valorização Docente (Q-VD), que contém originalmente questões que compreendem a integração entre formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde dos professores. Consiste-se em instrumento validado, que se preocupou em ser assertivo e apresentar uma linguagem clara e dados

confiáveis, tendo a valorização docente como tema central, uma vez que, esta é uma condição crucial para a qualidade da educação.

Para complementar o questionário, foram elaboradas pela autora do presente estudo, três perguntas mais específicas com relação aos fatores emocionais, com intuito de melhor adequar esse instrumento ao contexto da população de estudo, para alcançar de maneira mais satisfatória os objetivos da pesquisa. O questionário *online* apresentou 41 questões quantitativas e a entrevista semiestruturada, 3 questões qualitativas.

O questionário utilizado teve como intuito responder à questão que move a pesquisa e para tal buscou compreender a realidade desses professores pesquisados mediante as técnicas investigativas que abarquem questões objetivas e subjetivas sobre o fenômeno estudado, sendo o trabalho de campo uma parte importantíssima da pesquisa para se entender a realidade a qual a pesquisa se debruça.

A criação deste instrumento deu-se para superar a grande variação metodológica que existe no campo investigativo sobre questões associadas à valorização docente, que, por vezes, traz uma difusão ampla de instrumentos que acabam apresentando questões objetivas com profundidade compreensiva dificultada (MOREIRA; DE FREITAS MUSSI; CARDOSO, 2022). Esse instrumento validado busca garantir ser capaz de verificar aquilo que realmente propõe, com isso, traz maior segurança na coleta, análise e discussão dos dados (MOREIRA; DE FREITAS MUSSI; CARDOSO, 2022).

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada em duas etapas: A primeira consistiu na aplicação de um questionário *online* individual com as 41 questões quantitativas, com todos os professores que aceitaram responder; e a segunda etapa foi realizada uma entrevista estruturada presencial, com os professores que aceitaram participar.

Os instrumentos dessa pesquisa foram: um questionário online (APÊNDICE A), contendo perguntas fechadas e abertas, de caráter quantitativo e um roteiro de entrevista semiestruturada, de caráter qualitativo (APÊNDICE B). O questionário *online* contém perguntas que contemplam questões de caracterização sociodemográfica e questões relacionadas aos impactos emocionais e as condições de trabalho desses professores.

A pesquisadora entrou em contato com os diretores das escolas por meio telefônico, explicou os objetivos da pesquisa e solicitou para que comunicassem aos professores sobre a pesquisa.

Após esse contato inicial, a pesquisadora enviou para os diretores o link do questionário criado pelo Google Forms, contendo o questionário quantitativo (APÊNDICE A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *online* (APÊNDICE C), que foi assinado pelos participantes da pesquisa, antes de iniciar as respostas ao questionário, onde conteve um ícone para sinalização da intenção de participação da entrevista estruturada, a posteriori.

Cada escola possuía um grupo de WhatsApp contendo todos os/as professores/as e o/a diretor/a. O questionário foi enviado ao/à diretor/a de cada escola e o mesmo foi disponibilizado nos respectivos grupos para os/as professores/as.

Esse questionário *online* ficou disponível durante 3 semanas, sendo que a pesquisadora realizou lembretes periódicos semanais aos/às diretores/as para que enviassem o formulário aos/às professores/as.

Posteriormente aos questionários, dentro do período de 15 dias após participarem da parte quantitativa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B), presencialmente e de forma individual.

Para tal, a pesquisadora agendou com os/as diretores/as os dias e horários para a realização da entrevista qualitativa, de maneira que influenciassem minimamente na rotina escolar. Foram convidado/ass a participarem das entrevistas todos/as os/as professores/as que responderam ao questionário anteriormente disponibilizados.

As entrevistas foram realizadas nas escolas as quais os professores trabalham, após um período de até 15 dias das respostas do questionário, no dia agendado e sala disponibilizada pela direção, sendo possível manter a privacidade e o sigilo das respostas. As entrevistas contaram com recurso de gravação dos áudios por meio do celular, mediante consentimento dos participantes, a fim de se conservarem na íntegra as falas dos entrevistados, que posteriormente foram transcritas e serviram para a interpretação dos dados.

Foi utilizado o critério de saturação para interrupção das entrevistas. De acordo com Cherques (2009), o critério de saturação é utilizado quando, durante a coleta de dados não ocorre nenhuma informação nova e começa a ter repetição de elementos que não alteram o entendimento do assunto em questão.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Para parte quantitativa, os dados das perguntas fechadas de cunho quantitativo para caracterização da população foram tabulados com auxílio do Programa Excel e calculada a estatística descritiva por meio da distribuição das frequências absolutas e relativas.

A análise qualitativa das entrevistas estruturadas foi desenvolvida via software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), um programa sem custo que possibilita diversas maneiras de análises estatísticas tanto sobre tabelas de indivíduos por palavras como sobre corpus textuais, que buscam analisar o conjunto de textos adquiridos por meio das entrevistas (CAMARGO; JUSTO, 2013). Inicialmente, esse programa era de língua francesa e passou a ser usado no Brasil em 2013 (CAMARGO; JUSTO, 2013). O programa organiza as palavras características do discurso por classe, possibilitando o trabalho do pesquisador frente a elevados corpus de dados e que a análise lexical de conteúdo ocorra de modo automático (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Camargo e Justo (2013) trazem que, apesar do programa gerar relatórios de análise, o trabalho do pesquisador não se resume, apenas, os resultados gerados por máquinas. Ressaltam que o trabalho de análise deve ir para além do que apresentado pelo programa, no sentido que envolve sujeitos e seus discursos, que se materializam em textos através das transcrições da entrevista. E esses textos devem ser explorados e interpretados, considerando, inclusive o que não ficar diretamente expresso no processamento informático.

Através do IRAMUTEQ é possível realizar dois tipos de análise. O primeiro tipo trata-se de uma análise de texto (corpus textual), que consiste em tratar do material verbal transcrito, composta por: estática textual, especificidade e Análise Fatorial Confirmatória (AFC), classificação hierárquica descendente (CHD), análise de similitude e a Nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013). Já o segundo tipo, trata-se de uma análise de tabela de dados (matriz textual), consiste em trabalhar com matrizes que envolvem variáveis e listas de palavras, são as análises sobre tabelas indivíduos/palavras, composta por: Classificação hierárquica descendente (CHD) por algoritmo, CHD por matrizes de distância, análise de similitude, nuvem de palavras, a descrição e X2 (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Com um intuito de estabelecer uma comunicação entre a fala dos participantes da pesquisa e a teoria embasada, a pesquisadora se atentou ao material do texto e até mesmo ao que ficou de fora do processamento do software e dentre os dois tipos de análise de dados

textuais que o programa oferece, essa pesquisa utilizou a análise de corpos textual conforme Barros (2022) também utilizou.

3.6 QUESTÕES ÉTICAS

Os professores participaram da pesquisa de forma voluntária, não recebendo, portanto, nenhum benefício para tal, nem de cunho material e muito menos financeiro. Somente participaram dessa pesquisa os docentes que assinaram de forma digital, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informado a este que será mantido o sigilo da sua identidade, inclusive em trabalhos provenientes dessa pesquisa, sendo que para garantir essa confidencialidade os sujeitos da pesquisa na divulgação destes trabalhos serão identificados por números.

O material obtido por essa pesquisa ficará guardado por cinco anos, sob responsabilidade da pesquisadora responsável Dra Berta Leni Costa Cardoso, permanecendo arquivado num computador da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia o qual se constitui o programa de mestrado que a presente pesquisa está vinculada, visto que trata-se de um subprojeto do Projeto Guarda-Chuva intitulado “Indicadores de Saúde, Qualidade de Vida e Formação de Docentes, Discentes e Profissionais da educação: estudo comparativo entre gêneros” aprovado pelo CEP/UNEB cujo CAAE é 43789015.4.0000.0057, sob o parecer 5.306.315.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

A coleta de dados foi realizada no mês de dezembro de 2022, em três escolas de Ensino Médio. A partir dos questionários respondidos pelos docentes, via formulário do *Google Forms*, foram gerados gráficos e calculadas as frequências relativas para melhor análise e discussão dos resultados. Do total de 67 professores/as, 39 aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário.

A análise quantitativa foi dividida em seções a saber: "4.1.1 Características Sociodemográficas dos Docentes"; "4.1.2 Características profissionais", que foi subdividida em "vínculo empregatício", "atuação na docência", "carga horária", "direitos nas carreiras dos professores contratados", "satisfação com a carreira" e "satisfação com o salário"; "4.1.3 Condições de Trabalho e Saúde", que foi subdividida em "infraestrutura da instituição", "jornada de trabalho", "relações no trabalho" e "condições de saúde"; " 4.1.4 Questões Emocionais", que foi subdividida em "satisfação com a docência", "presença de doenças psíquicas" e "relacionamento dos docentes com os alunos e colegas de trabalho".

4.1.1 Características Sociodemográficas dos/as Docentes

As características sociodemográficas do/as docentes estudados/as foram sexo biológico, idade, estado civil e se possuíam filhos. Os dados estão expostos na tabela 1.

Em relação ao sexo, a maioria dos/as docentes foi do sexo feminino, perfazendo o total de 66,7%. A faixa etária predominante dos docentes estudados foi de 30 a 39 anos, que representou 59% da população. A faixa etária foi dividida conforme a divisão realizada pelo INEP, que a divide em menor que 25 anos, entre 25 e 29 anos, entre 30 e 39 anos, entre 40 a 49 anos, entre 50 a 59 anos e acima de 60 anos.

O estado civil dos/as professores/as mais predominante foi casado (a) (51,3%), seguido de 41% de solteiro (a). Dos 39 professores/as, 25 (64,1%) possuíam filhos. Sobre o quantitativo de filhos, 28,2% possuíam apenas um filho.

Tabela 1- Características sociodemográficas dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Sexo	**N**	**%**
Feminino	26	67
Masculino	13	33
Faixa etária	**N**	**%**
< 25 anos	1	2,6
25 a 29 anos	5	12,7
30 a 39 anos	23	59
40 a 49 anos	9	23,1
50 a 59 anos	0	0
> 60 anos	1	2,6
Estado civil	**N**	**%**
Solteiro	16	41
Casado	20	51,2
Divorciado	1	2,6
Viúvo	1	2,6
União estável	1	2,6
Quantidade de filhos	**N**	**%**
Nenhum	14	35,9
Um filho	11	28,2
Dois filhos	10	25,6
> três filhos	4	10,3

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A predominância das mulheres na carreira docente está vinculada aos aspectos culturais da sociedade. Essa ocorrência de altos índices da mulher na carreira docente está associado à construção feita, ao longo do tempo, das concepções de vocação da mulher para o magistério (CRESPO, 2016).

A partir do século XIX, o magistério passou a ser visto como uma profissão mais acessível e atraente para a mulher (ARAGÃO, 2011). O ensino fundamental passou a ser considerado uma atividade adequada ao gênero feminino, pois as mulheres já estavam encarregadas do ensino informal em casa. Com o aumento da demanda pelo ensino fundamental, a profissão de professora passou a ser vista como uma oportunidade para as mulheres. Elas eram consideradas mais adequadas para o ensino devido à sua capacidade de se conectar com os estudantes e transmitir conhecimento de forma afetiva (XAVIER, 2014).

A feminização da carreira do magistério também tem um caráter político, pois as mulheres eram mais baratas para contratar e ganhavam salários menores do que os homens (ARAGÃO, 2011). Com o tempo, o magistério se tornou uma profissão predominante entre as mulheres (RABELO, 2004).

Segundo Arce (2001), a presença da mulher na educação é associada à continuidade do ambiente familiar, sendo a figura feminina relacionada a uma pessoa com habilidades natas de cuidado e educação, sendo a docência uma continuação das relações humanas. Nesse sentido, o magistério se tornou cada vez mais feminino, passando a ser entendido como uma profissão mais adequada para as mulheres, principalmente nas áreas de educação e saúde, cabendo a elas as funções que não eram necessárias a força física (WOLFF, 2010).

Até os dias atuais, a mulher ainda continua a ser a maioria no magistério. De acordo com Censo Escolar 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), 79,9% dos professores da educação básica são do sexo feminino, sendo esse panorama expressado em todas as regiões brasileiras.

A faixa etária encontrada corrobora com outros estudos brasileiros, onde a idade dos docentes variou entre 24 a 55 anos, a exemplo da pesquisa realizada no Rio de Janeiro em 2016, onde mais de 50% dos professores tinham a idade entre 36 e 45 anos (CRESPO, 2016). Outro estudo brasileiro na cidade de Pedro Leopoldo -MG em 2011, constatou que a faixa etária dos docentes mais prevalente foi de 31 a 40 anos (FERREIRA, 2011).

O censo realizado pelo INEP no Brasil, no ano de 2020, registrou que as faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos contêm o maior quantitativo de professores na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2021).

O estado civil casado (a) é predominante em estudos que traçam o perfil dos professores da educação básica. Na pesquisa realizada no Rio de Janeiro, em 2016, 58,3% dos docentes eram casados e 33,3% eram solteiros (CRESPO, 2016). Outro estudo feito em Santa Catarina, no ano de 2003 traçou o perfil dos professores da educação básica e a maioria também era de casados (BIGATON, 2005).

Em contrapartida, na pesquisa de Prata - Ferreira (2021), evidenciou-se uma porcentagem de 71,5% de professores solteiros ou divorciados no Rio de Janeiro, em 2018.

A ausência de filhos, na maioria dos casos da pesquisa, está relacionada ao profissionalismo das mulheres, retratando a realidade do Brasil, onde o adiamento em ter filhos ou ter apenas um, é o perfil que vem se configurando nos países em desenvolvimento (BORDALO, 2014).

Muitas mulheres estão optando por adiar a maternidade para se dedicar à carreira profissional, pois querem alcançar seus objetivos e realizar-se no campo profissional antes de serem mães. O desejo de alcançar a independência financeira, ter um cargo de liderança e construir um patrimônio antes de ter filhos tem sido um motivo para que as mulheres adiem a maternidade (ARAÚJO, 2017).

No entanto, é importante destacar que essa decisão não é fácil e pode trazer consequências negativas. Por exemplo, quanto mais tarde uma mulher engravidar, maior será o risco de complicações na gravidez, como aumento dos riscos de parto prematuro ou problemas genéticos. Além disso, ter filhos durante a meia-idade pode trazer desafios adicionais e dificuldades relacionadas ao envelhecimento, como problemas de saúde relacionados à idade ou à incapacidade de os acompanhar durante todo o seu desenvolvimento (CERIBELI, 2017).

A maternidade pode ter um grande impacto na carreira da mulher, pois a gravidez e os cuidados com o bebê exigem tempo, esforço e energia, na maioria das vezes, afetando a vida profissional, logo, a mulher precisa tomar decisões importantes para lidar com os desafios da carreira e da maternidade e o primeiro impacto da maternidade na carreira da mulher é a necessidade de equilibrar a vida familiar e profissional (MAGALHÃES, 2010).

É comum que as recém-mães tenham que reduzir sua carga horária de trabalho ou até mesmo tomar licença para se dedicar exclusivamente à criação de seus filhos, sendo que algumas mulheres optam por trabalhar em casa para não abrir mão da carreira e permanecer próximas aos filhos, além da estrutura patriarcal e machista que relegam às mulheres toda responsabilidade de cuidado com os/as filhos/as, que juntamente com o trabalho, acabam por sobrecarregar as professoras (JULIÃO, 2019).

Algumas empresas ainda não reconhecem o direito das mães de trabalhar em horários flexíveis para atender às demandas familiares e com isso, algumas mães optam por encerrar suas carreiras e se dedicar integralmente à família, tendo dificuldades para retomar sua carreira no futuro (ARAÚJO, 2017).

4.1.2 Características Profissionais

As características profissionais pesquisadas foram sobre a atuação na docência, carga horária, vínculo empregatício, direitos na carreira, satisfação com a carreira e satisfação com o salário.

Atuação na docência

Sobre a atuação na docência, foi-se pesquisado o tempo de atuação profissional, o tempo de exercício profissional na atual escola, o seguimento educacional dos docentes, o grau de formação dos docentes, a associação destes ao sindicato dos professores e se lecionam disciplinas concernentes com a formação. Os dados estão discriminados na tabela 2.

O tempo de atuação profissional mais prevalente foi de 0 a 10 anos, com uma porcentagem de 56,4%. Em relação ao tempo de exercício profissional na atual escola, a maioria também tem de 0 a 10 anos. A maioria dos professores atua no ensino médio (71,9%) e 17,9% atuam no ensino médio e fundamental. Sobre a associação ao sindicato de professores, 35 (89,7%) referiram não serem associados e 4 (10,3%) referiram serem associados.

No tocante ao grau de formação, 69,2% possuem especialização, além da graduação. A respeito da disciplina que o professor leciona, 31 (79,5%) referiram que lecionam em disciplina concernente com a sua formação e 8 (20,5%) referiram não lecionar na área de formação.

Tabela 2- Características sobre a atuação na docência dos/as professores/as de Santa Maria da Vitória-BA

Tempo de atuação profissional	**N**	**%**
0 a 10 anos	22	56,4
11 a 21 anos	12	30,7
22 a 32 anos	5	12,8
Tempo de exercício profissional na atual escola	**N**	**%**
0 a 10 anos	30	76,9
11 a 21 anos	8	20,5
22 a 32 anos	1	2,6
Seguimento educacional dos docentes	**N**	**%**
Ensino médio	28	71,9
Ensino médio e fundamental	7	17,9
Ensino profissional	2	5,1
Ensino médio e profissional	2	5,1
Grau de formação dos docentes	**N**	**%**
Graduação	5	12,8
Especialização	27	69,2

Mestrado	5	12,8
Doutorado	1	2,6
Mestrando	1	2,6
Associado ao sindicato dos professores	**N**	**%**
Sim	4	10,3
Não	35	89,7
Disciplina que leciona	**N**	**%**
Concernente com a formação	31	79,5
Não concernente com a formação	8	20,5

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Percebe-se a conscientização dos/as professores/as quanto à formação continuada, pois a maioria referiu possuir especialização. A formação continuada para os/as professores/as é essencial no desenvolvimento de competências e habilidades que lhes permitam melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. Professores/as que recebem formação continuada estão melhor preparados para lidar com as necessidades diferentes dos/as alunos/as, para usar tecnologias educacionais eficazes e para adotar novas abordagens de ensino (GATTI, 2008).
A formação continuada também ajuda os/as professores/as a permanecerem motivados e aumentar sua confiança nos seus próprios métodos de ensino e ajuda os/as professores/as a se manterem atualizados com as últimas tendências e desenvolvimentos no ensino e na aprendizagem, sendo um espaço para construir novos conhecimentos, a partir da discussão de temas relacionados à prática pedagógica, bem como para aprimorar técnicas e métodos de ensino (BRITO, 2020).

As principais dificuldades na realização da formação continuada para os/as professores/as são: a falta de tempo e recursos, a ausência de um currículo abrangente, o custo da formação e a ausência de incentivos para participar. Os/as professores/as podem não ter tempo para participar de programas de formação continuada, pois já têm uma carga de trabalho extenuante. Ademais, os cursos podem ser muito caros, o que pode ser um problema para os professores que não têm recursos para financiar a formação. Por fim, a falta de incentivos e recompensas pode desencorajar os/as professores/as a participarem de programas de formação continuada (QUEIROZ, 2021).

Além disso, a formação continuada é também um espaço para o diálogo, a reflexão e troca de experiências. O/a professor/a pode compartilhar suas práticas com outros colegas, discutir problemas e encontrar soluções para melhorar seu trabalho. Dessa maneira, a

formação continuada é uma oportunidade para o professor ampliar a sua compreensão e aprimorar o seu desempenho na sala de aula (LIMA, 2018).

Uma pesquisa realizada no Brasil, no ano de 2010, objetivou analisar a formação dos professores que lecionavam a matéria de física no ensino médio e foi evidenciado que a maioria dos/as professores/as que lecionavam a disciplina de física tinha formação em matemática (SANTOS, 2012). O autor chama a atenção para a influência da formação do/a professor/as no ensino da matéria que não é específica da formação, podendo comprometer a qualidade do ensino e que um dos motivos para a ocorrência desse evento é a falta de professores da área específica.

Carga horária de trabalho

No que concerne à carga horária semanal, a maioria dos/as professores/as pesquisados referiu trabalhar 40 horas semanais. As demais cargas horárias estão expostas na tabela 3.

Tabela 3- Carga horária semanal dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

20h semanais	16	41
40h semanais	17	43,6
> 40h semanais	6	15,4

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A jornada de trabalho além de 40 horas semanais também foi evidenciada por Carvalho (2014), que fez um estudo com professores/as do Ensino Fundamental da rede estadual de Goiás, onde ele inferiu que além das aulas, os/as professores/as também eram responsáveis por atividades extras, como reuniões, preparação de aulas, correção de provas e avaliações, além de atividades de lazer com os alunos e acabavam trabalhando muito mais que o necessário.

Vínculo empregatício

Acerca do vínculo empregatício, apenas 15 (38,5%) dos/as professores/as eram efetivos/concursados e 24 (61,5%) eram contratados temporariamente. Além disso, o acúmulo de vínculo ocorreu em 46,2% dos professores (Tabela 4).

Tabela 4- Tipo e acúmulo de vínculo empregatício dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Tipo de vínculo	n	%
Efetivo/concursado	15	38,5
Contrato temporário	24	61,5
Acúmulo de vínculo	**n**	**%**
Sim	18	46,2
Não	21	53,8

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Essas formas de contratação temporária, embora possibilitem o acesso de milhares de pessoas à docência, são ainda insuficientes para garantir uma boa qualidade de ensino, pois a instabilidade do vínculo profissional e a falta de estabilidade financeira dificultam a dedicação ao trabalho e a realização de projetos de ensino. Além disso, é preciso ainda lutar para garantir que os docentes tenham uma remuneração justa e adequada à sua função, bem como ao seu local de trabalho e à sua qualificação profissional. Ainda é comum encontrar profissionais com níveis diferentes de remuneração de acordo com a região, a instituição e até mesmo a graduação acadêmica (DE JESUS SILVA, 2017).

Nesse sentido, torna-se necessário implementar políticas aos/às professores/as dirigidas ao reconhecimento da sua função e à valorização da atividade docente. É importante que os/as professores/as tenham direito a benefícios como assistência médica, previdência privada, seguro de vida, entre outros, para que possam desempenhar suas atividades com tranquilidade. A terceirização da atividade docente acaba por contribuir para a precarização da profissão (AZEVEDO, 2014).

Direitos na carreira dos professores contratados

Dentre os/as 24 docentes com vínculo empregatício por contrato temporário, foram analisados os direitos na carreira com as seguintes questões: recebimento de décimo terceiro, direito a férias, salário correspondente ao piso salarial da categoria, cumprimento da destinação de 2/3 da carga horária para interação com alunos e 1/3 com atividades e direitos trabalhistas iguais aos professores efetivos (Tabela 5).

Tabela 5- Direitos na carreira dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Variáveis	Sim	Parcialmente	Insuficiente	Não
Recebe 13º salário	23 (95,8%)	1 (4,2%)	0	0
Tem férias	24 (100%)	0	0	0
Salário corresponde ao piso	14 (58,3%)	9 (37,5)	0	1 (4,2%)
2/3 carga horária interação e atividades	14 (58,3%)	8 (33,3%)	1 (4,2%)	1 (4,2%)
Direitos trabalhistas iguais aos efetivos	4 (16,6%)	6 (25%)	5 (20,8%)	9 (37,5%)

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Em relação ao recebimento do décimo terceiro salário, 95,8% dos/as professores/as contratados recebem. Todos os/as professores/as dispõem do direito das férias. Apenas 58,3% recebem salário correspondente ao piso salarial da categoria. Dos pesquisados, 58,3% cumprem o que determina a lei sobre determinar 2/3 da carga horária para interação com os alunos e 1/3 para atividades. Sobre os direitos trabalhistas, foram encontradas as maiores diferenças quando comparados aos/as professores/as efetivos, pois apenas 16,6% responderam ter direitos iguais.

Os/as professores/as efetivos têm direitos estabelecidos por lei como estabilidade no emprego, acesso aos planos de carreira da instituição, a criação de um sistema de avaliação de desempenho, direito a remuneração e adicional por tempo de serviço, enquanto os professores contratados não possuem direito à estabilidade no emprego, acesso aos planos de carreira, a criação de um sistema de avaliação de desempenho, direito a remuneração adicional por tempo de serviço, entre outros (FREUND, 2017).

As diferenças entre professores efetivos e contratados são claras e impactam diretamente na relação contratual entre as partes. Percebemos que a maioria dos/as professores/as entrevistados/as são contratados/as. Essas diferenças contratuais são reforçadas por uma diferenciação simbólica, que desvaloriza ainda mais a relação dos professores contratados com a instituição (OLIVEIRA, 2004).

Essa assimetria pode ser problemática porque, por um lado, os efetivos geralmente têm mais estabilidade de emprego e são mais propensos a se dedicar à instituição por longos períodos de tempo. Por outro lado, os contratados geralmente não têm a mesma estabilidade e podem não se dedicar à instituição por longos períodos de tempo. Isso pode levar a uma falta

de compromisso com os projetos institucionais, pois os contratados não têm a mesma motivação para investir tempo e energia na realização desses projetos. Além disso, essa assimetria pode levar ao aumento da precariedade do emprego (DUARTE, 2011).

Uma pesquisa recente realizada em São Paulo, entre os anos de 2015 a 2017, estudou as categorias docentes presentes na rede de ensino estadual, que discutiu sobre a contratação temporária e o reflexo sobre o trabalho docente. O estudo concluiu que a contratação temporária está crescente no estado, contribui para a precarização da profissão, causa insegurança ao docente e vem cada dia mais se naturalizando com um caráter exclusivamente econômico (GRUND, 2018).

Satisfação com a carreira

No tocante à satisfação com a carreira, foram analisadas as seguintes questões: realização profissional, desejo de desistir da profissão, se recomendaria a profissão, se sente-se responsabilizado pelo sucesso ou fracasso dos alunos, se considera e carreira atrativa, se sente-se culpabilizado pelos resultados na educação, se considera a profissão valorizada, se sente cansado emocionalmente com o trabalho e se sente-se motivado a estudar (Tabela 6).

Tabela 6- Satisfação da carreira dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Variáveis	Sim	Parcialmente	Insuficiente	Não
Realização profissional	18 (46,2%)	19 (48,7%)	0	2 (5,1%)
Desejo de desistir da profissão	3 (7,7%)	11 (28,2%)	3 (7,7%)	22 (56,4%)
Desistiria da profissão quando oportuno	10 (25,6%)	8 (20,5%)	5 (12,8%)	16 (41%)
Recomendaria a profissão	21 (53,8%)	7 (17,9%)	3 (7,7%)	8 (20,5%)
Sente-se responsabilizado pelo sucesso ou fracasso dos alunos	14 (35,9%)	19 (48,7%)	4 (10,3%)	2 (5,1%)
Considera a carreira atrativa	13 (33,3%)	12 (30,8%)	3 (7,7%)	11 (28,2%)
Sente-se culpabilizado pelos resultados na educação	4 (10,3%)	15(38,4%)	8 (20,5%)	12 (30,8%)

Considera a carreira valorizada	4 (10,2%)	6 (15,4%)	9 (23,1%)	20 (51,3%)
Sente-se cansado emocionalmente com o trabalho	12 (30,8%)	21 (53,8%)	2 (5,1%)	4 (10,3%)
Sente-se motivado a estudar	12 (30,8%)	13 (33,3%)	3 (7,7%)	11 (28,2%)

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sobre a realização profissional, 46,2% dos docentes pesquisados relataram estar satisfeitos, 48,7% disseram estar parcialmente satisfeitos e 5,1% não estão satisfeitos.

A realização profissional de um/a professo/ar tem influência direta na qualidade de ensino oferecida aos alunos. Além disso, essa realização permite que o/a professor/a se sinta motivado e satisfeito com o seu trabalho, aumentando ainda mais a qualidade do ensino. Por outro lado, um/a professor/a desmotivado ou insatisfeito com o seu trabalho pode ter um impacto negativo no ensino, podendo levar os alunos a desenvolver atitudes negativas e a não se sentirem motivados (GABRIEL, 2021).

O/a professor/a que busca realização profissional tem um papel fundamental na formação de seus alunos. Com sua dedicação, competência e comprometimento, ajuda a desenvolver nos alunos habilidades intelectuais, sociais e emocionais, contribuindo para o crescimento deles como pessoas (SANTOS, 2015).

A realização profissional do/a professor/a pode ser afetada por diversos fatores, como falta de tempo, falta de recursos e falta de apoio da direção. A desmotivação, o cansaço, os conflitos entre alunos e professores e a falta de reconhecimento podem ser fatores que atrapalham o desenvolvimento profissional do professor (DE OLIVEIRA, 2017).

Além disso, o/a professor/a pode ser desencorajado por problemas burocráticos ou pela falta de ferramentas e recursos tecnológicos. Se o/a professor/a não tiver acesso a esses recursos, fica mais difícil desenvolver suas atividades de ensino de forma eficaz. Para evitar que esses fatores prejudiquem a realização profissional do/a professor/a, é importante que ele se sinta motivado e apoiado pelo ambiente escolar, que tenha acesso aos recursos adequados, e que se comprometa com o planejamento e a execução de atividades de ensino (SANTOS, 2019).

Em relação ao desejo de desistir da carreira, 28,2% dos/as professores/as estudados relataram ter parcial desejo em abandonar a docência.

Com a precarização da educação, o/a professor/a enfrenta um ambiente de trabalho cada vez mais desestimulante, com salários baixos e condições de trabalho que não são suficientes para cobrir os custos de vida. Além disso, a falta de investimento em recursos para a educação e a falta de valorização do/a professor/a, torna-se cada vez mais difícil conciliar a vida profissional com a pessoal, fazendo com que muitos/as professores/as optem por abandonar a carreira (CASSETTARI, 2014).

Esse cenário desmotivador leva ao desânimo e à desvalorização profissional, o que pode levar à saída dos melhores profissionais e à diminuição da qualidade geral da educação. Além disso, o abandono da carreira docente pode contribuir para a criação de um ciclo vicioso, pois a precarização da educação também pode desencorajar os jovens a seguirem a carreira de professor (WAGNER, 2019).

A culpabilização do/a professor/a pelo fracasso do aluno foi relatada no presente estudo em 35,9% e parcialmente culpado em 48,7%.

O sucesso escolar dos alunos depende de muitos fatores, como o interesse dos alunos, o envolvimento dos pais e o acesso a recursos. Em alguns casos, o fracasso escolar dos alunos pode ser resultado de problemas externos, como a falta de oportunidades, desigualdade social ou condições de vida desfavoráveis (DE SOUZA, 2018).

Vidal (2022) refere que a mídia divulga críticas culpabilizando o/a professor/a pela má formação, que resulta em fracasso na educação. No entanto, a situação da educação brasileira é mais complexa do que o simples fato de que os professores não estão bem preparados. Embora a formação dos professores seja importante, há outros fatores que precisam ser considerados, como a falta de investimentos, a falta de infraestrutura adequada, a desigualdade econômica e outros problemas sociais, a falta de apoio da sociedade à educação e a burocracia do sistema educacional (CARRARA, 2016).

Portanto, é necessário que o debate sobre a educação brasileira seja mais amplo e abranja todos os fatores da educação, e não apenas a formação dos/as professores/as. É preciso que os governos invistam mais recursos na educação, que sejam criadas políticas públicas para reduzir as desigualdades sociais e que se incentive a participação da sociedade na construção de soluções para os problemas da educação brasileira.

O cansaço emocional com o trabalho foi referido em 30,8% dos/as professores/as pesquisados, além disso, 53,8% afirmaram estar parcialmente cansados emocionalmente com o trabalho. Esta é uma condição frequente e complexa que afeta muitos profissionais da educação e pode ser causado por um conjunto de fatores, incluindo a pressão para atingir

resultados, o trabalho em grupo, o stress e a falta de suporte. Esses fatores podem contribuir para o aumento da ansiedade, da depressão e da exaustão emocional (TOSTES, 2018).

Um estudo realizado no Paraná, em 2018, com professores/as do ensino público, constatou 75,27% com exaustão emocional, demonstrando elevados índices de problemas emocionais entre os docentes (TOSTES, 2018). Em Belo Horizonte, um estudo semelhante foi realizado com docentes da rede municipal e 50% dos/as professores/as tinham transtornos mentais (JARDIM, 2007).

As consequências do cansaço emocional do professor podem ser graves. O/a docente pode sentir-se desmotivado e não conseguir cumprir os seus objetivos, o que leva à redução da eficiência e da produtividade. Além disso, ele pode sentir-se sobrecarregado e incapaz de lidar com as responsabilidades de forma eficaz. O cansaço emocional também pode levar à redução da satisfação no trabalho, à queda da autoestima e à baixa qualidade de vida (POMIECINSKI, 2014).

Para evitar o cansaço emocional do/a professor/a, é importante que os/as professores/as sejam apoiados e acompanhados por colegas e gestores. É fundamental que haja uma boa comunicação entre professores/as e alunos/as, bem como o estabelecimento de metas realistas e a dedicação de tempo para o descanso e o lazer. Além disso, é essencial que sejam implementadas estratégias de prevenção do estresse, como a prática de exercícios físicos, técnicas de relaxamento e a participação em atividades de lazer (TOSTES, 2018).

Satisfação com o salário

A média salarial dos professores pesquisados variou de um salário mínimo a cinco salários mínimos. Apenas um professor referiu receber mais que cinco salários mínimos (Tabela 7). Além disso, o salário do docente constituiu a única fonte de rende da família em 28,2% dos casos, a principal renda em 30,8% e renda complementar em 41% dos casos.

Tabela 7- Média salarial dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Salário	n	%
Um salário mínimo	7	17,9
Dois salários mínimos	11	28,2
Três salários mínimos	9	23,1
Quatro salários mínimos	8	20,5

Cinco salários mínimos	3	7,7
> cinco salários mínimos	1	2,6

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Valorizar os profissionais da educação significa, em primeiro lugar, reconhecer os seus direitos trabalhistas, como salário compatível com o trabalho exigido, jornada de trabalho adequada, aposentadoria e estabilidade no emprego (BARBOSA, 2014).

A remuneração média do/a professor/a é um bom indicador para avaliar se está recebendo um salário justo e compatível com o mercado. É importante que o/a professor/a tenha uma remuneração que lhe permita manter um nível de vida adequado e que seja de acordo com o nível de exigência da profissão. Além disso, a remuneração média seja acompanhada de outros benefícios, como planos de saúde, planos de aposentadoria e outros incentivos, para que o professor se sinta motivado a desempenhar suas funções com o maior profissionalismo possível (ALVES, 2011).

A meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, prevê a implementação de medidas que visam à equiparação salarial entre os profissionais da educação e os demais profissionais com escolaridade equivalente e para isso, o Governo Federal estabeleceu a implementação de políticas de valorização salarial dos/as profissionais da educação, bem como a adoção de ações que visem ao reconhecimento social desses profissionais (BRASIL, 2014).

Além disso, o PNE também prevê ações que visam à melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo setor educacional, bem como a implementação de projetos de investimento que visam a modernização dos processos educacionais, pois a implementação da meta 17 do PNE visa a valorização dos profissionais da educação das redes públicas para equiparar o salário com os demais profissionais com escolaridade similar, até o sexto ano do PNE, no caso, em 2020 (BRASIL, 2014).

Também foram analisados os seguintes aspectos quanto ao salário dos/as docentes pesquisados/as: atrasos, aumento salarial de acordo com a titulação acadêmica e tempo de serviço, diferença salarial entre professores/as de níveis diferentes, desempenho profissional como critério de bonificação e satisfação com o salário (Tabela 8).

Tabela 8 – Condições relacionadas ao salário dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Variáveis	Sim	Parcialmente	Insuficiente	Não
Ocorre atraso no pagamento	0	3 (7,7%)	2 (5,1%)	34 (87,2%)
Formação e titulação acadêmica são consideradas para o aumento salarial	8 (20,5%)	6 (15,4%)	10 (25,6%)	15 (38,5%)
O tempo de serviço é um fator considerado no aumento salarial	14 (%35,9)	4 (10,3%)	2 (5,1%)	19 (48,7%)
Professores (as) com níveis de formação diferentes recebem salários diferentes	23 (59%)	4 (10,3%)	0	12 (30,7%)
O desempenho profissional é um critério para bonificações	6 (15,4%)	2 (5,1%)	4 (10,3%)	27 (69,2%)
Está satisfeito (a) com o seu salário	4 (10,3%)	13 (33,3%)	4 (10,3%)	18 (46,1%)
Seu salário atende suas necessidades existenciais (alimentação, moradia, transporte, lazer, entretenimento, dentre outras)	8 (20,5%)	19 (48,7%)	6 (15,4%)	6 (15,4%)
Considera o salário um atrativo na profissão	5 (12,8%)	12 (30,8%)	4 (10,3%)	18 (46,1%)

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Um dado que chama a atenção é a satisfação salarial, já que 46,1% dos/as docentes reportaram não estarem satisfeitos com a remuneração. Além disso, 46,1% também não consideram o salário um atrativo na profissão.

Uma consequência do baixo salário do/a professor/a é a falta de motivação para desenvolver suas atividades e a dificuldade em se manter atualizado, o que pode afetar o desempenho no ensino. Esta falta de motivação pode levar a um sentimento de fracasso e descontentamento com a profissão, que pode se manifestar como baixa autoestima (PIMENTEL, 2009).

A baixa remuneração pode resultar em uma maior dificuldade financeira para as famílias dos professores, o que pode levar a problemas de saúde mental, como depressão e

ansiedade e esta condição pode afetar o desempenho dos/as professores/as no ensino, pois eles terão menos energia e menos vontade de trabalhar, podendo levar a um sentimento de frustração, pois o professor pode se sentir desvalorizado e pouco reconhecido pelos seus esforços (FERREIRA, 2020).

Segundo Nóvoa (2017), a mal remuneração está incluída em um processo que ele chama de desprofissionalização, juntamente com as condições ruins da escola e cumprimento de regras e diretrizes estabelecidas pelos gestores, sem que haja espaço para a discussão e para a participação dos docentes.

Segundo Nascimento (2022), a defasagem salarial tem sido um dos fatores que mais contribui para o desinteresse pela docência, pois é comum que os salários oferecidos para essa profissão sejam inferiores aos de outras áreas, mesmo quando comparados com aqueles oferecidos para algumas profissões que não exigem nível superior. Além disso, a dedicação exigida pela docência é muito alta e muitas vezes não remunerada. Isso significa que os professores precisam dedicar um grande esforço e tempo para preparar aulas, corrigir provas, acompanhar os alunos fora do horário de aula, e ainda participar de reuniões, eventos e outras atividades, muitas vezes sem qualquer compensação financeira. Como resultado, a profissão de professor/a torna-se cada vez menos atrativa, pois não se encontra nela as condições de remuneração e reconhecimento.

4.1.3 Condições de Trabalho e Saúde

As condições de trabalho e saúde pesquisadas foram sobre a infraestrutura da instituição que os/as professores/as estão inseridos, a jornada de trabalho, as relações no trabalho com colegas, alunos e pais e as condições de saúde.

Infraestrutura da instituição

As variáveis analisadas relacionadas à infraestrutura da escola estão discriminadas na tabela 9.

Tabela 9 – Infraestrutura das instituições em que estão inseridos os/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Variáveis	Sim	Parcialmente	Insuficiente	Não
Possui saneamento básico	29 (74,3%)	6 (15,4%)	0	4 (10,3%)

Possui biblioteca	18 (46,1%)	6 (15,4%)	1 (2,6%)	14 (35,9%)
Possui laboratório de informática	13 (33,3%)	3 (7,7%)	5 (12,8%)	18 (46,2%)
Possui refeitório	5 (12,8%)	3 (7,7%)	3 (7,7%)	28 (71,8%)
Possui água potável	29 (74,4%)	7 (17,9%)	0	3 (7,7%)
Possui ventilador ou ar condicionado na sala de aula	26 (66,6%)	6 (15,4%)	6 (15,4%)	1 (2,6%)
Possui energia elétrica	38 (97,4%)	0	0	1 (2,6%)
Possui sala para professores (as)	32 (82%)	3 (7,7%)	0	4 (10,3%)
Possui sala para a direção	34 (87,1%)	1 (2,6%)	1 (2,6%)	3 (7,7%)
Possui quadra poliesportiva	20 (51,3%)	5 (12,8%)	3 (7,7%)	11 (28,2%)
Possui quadra esportiva coberta	16 (41%)	3 (7,7%)	2 (5,1%)	18 (46,2%)
Possui local de descanso para os (as) alunos (as)	2 (5,1%)	7 (17,9%)	6 (15,4%)	24 (61,5%)
Quando chove, surgem goteiras nas salas	19 (48,7%)	6 (15,4%)	2 (5,1%)	12 (30,8%)
Há barulhos que interferem no bom andamento das aulas	16 (41%)	9 (23,1%)	6 (15,4%)	8 (20,5%)
Possui carteiras adequadas para os (as) alunos (as)	22 (56,4%)	11 (28,2%)	3 (7,7%)	3 (7,7%)
Possui cadeiras e mesas adequadas/boas condições para os (as) professores (as	24 (61,5%)	7 (17,9%)	5 (12,8%)	3 (7,7%)
Possui boa iluminação	23 (59%)	11 (28,2%)	2 (5,1%)	3 (7,7%)
Considera a instituição que atua em boas condições na estrutura	14 (35,9%)	14 (35,9%)	3 (7,7%)	8 (20,5%)

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Em relação às condições básicas, as escolas do presente estudo não possuíam refeitório em sua maioria e 48,7% apresentam goteiras em época de chuva.

A qualidade da infraestrutura é muitas vezes insuficiente para suportar as necessidades educacionais básicas. O problema pode ser agravado pela falta de recursos financeiros para manter as instalações, bem como pela falta de profissionais qualificados para supervisionar a estrutura. Além disso, muitas escolas públicas não dispõem de recursos tecnológicos suficientes para o ensino moderno, o que impede o uso de técnicas pedagógicas avançadas (FERREIRA, 2010).

Apesar dos avanços na infraestrutura, estes são pouco expressivos, principalmente no Norte e Nordeste do país e essas deficiências refletem na qualidade de ensino, pois quando o ambiente escolar oferece um espaço com condições adequadas, bem equipado e seguro, os alunos são capazes de desenvolver suas habilidades de forma mais eficaz (CASTRO, 2018).

Além disso, a infraestrutura inadequada também pode afetar a motivação dos alunos, uma vez que eles se sentem desconfortáveis e desestimulados, visto que a infraestrutura das escolas públicas brasileiras desempenha um papel importante na qualidade de ensino (CASTRO, 2018).

Em uma pesquisa brasileira realizada com diretores de escolas, os mesmos relataram que a infraestrutura afetava diretamente o desempenho escolar, que quanto maior a qualidade da infraestrutura e recursos educacionais, melhor era o desempenho dos alunos (BRAIDO, 2020).

O barulho que interfere no bom andamento da aula foi uma questão que chamou atenção, pois 41% dos/as professores/as pesquisados afirmaram ter ruído que atrapalham suas aulas.

O ruído é um fator muito importante para a saúde ocupacional, pois pode causar problemas auditivos e estresse. Se não forem tomadas medidas adequadas para reduzir o ruído, isso pode ter consequências graves para a saúde dos trabalhadores (WACHOWICZ, 2007).

No caso de aulas, o ruído pode interferir na concentração dos alunos, limitar a participação e interação entre professores e alunos, além de distrair e perturbar a aprendizagem. O principal impacto gerado pelos ruídos são distúrbios auditivos, além disso, o ruído excessivo pode causar estresse, ansiedade, fadiga e dores de cabeça. Entre os ruídos externos, estão os provenientes de emissões sonoras originadas por veículos, máquinas, construções civis e industriais, entre outros (DE JESUS, 2014). Já os ruídos internos podem estar relacionados ao mobiliário, equipamentos de ar-condicionado, ventiladores, tomadas elétricas, elevadores, dentre outros (DE JESUS, 2014).

Foi realizado um estudo que objetivou realizar aferições acústicas em salas de aula na cidade de João Monlevade -MG, em 2018 e foi concluído que alunos/as e professores/as da referida escola estavam expostos a um nível de pressão sonora muito acima do recomendável (DE CASTRO, 2019). Além disso, constataram que a maior parte do ruído foi proveniente das conversas dos alunos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que o acima de 60 decibéis, a pessoa exposta pode se sentir incomodada e acima de 90 decibéis pode apresentar dor de cabeça, insônia e perda auditiva (DE CASTRO, 2019).

Para combater os ruídos nas salas de aula, é importante que sejam tomadas medidas preventivas, como a realização de manutenção preventiva nos equipamentos, de ar-condicionado ou ventiladores, evitando que eles desenvolvam defeitos que geram ruídos excessivos, além de manter as janelas e portas fechadas para reduzir o ruído externo, sendo

fundamental que os alunos e professores sejam orientados a manter um nível de som aceitável dentro da sala de aula (FERREIRA, 2010).

As questões sobre equipamentos e suporte pedagógico estão expostas na tabela 10.

Tabela 10 – Equipamentos e suporte pedagógico das instituições em que estão inseridos os docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Variáveis	Sim	Parcialmente	Insuficiente	Não
Possui livro didático	23 (59%)	12 (30,8%)	2 (5,1%)	2 (5,1%)
Possui acesso à internet	14 (35,9%)	17 (43,6%)	7 (17,9%)	1 (2,6%)
Possui materiais necessários para realização das aulas	12 (30,8%)	18 (46,2%)	6 (15,4%)	3 (7,6%)
Possui quadro branco	34 (87,2%)	3 (7,6%)	0	2 (5,1%)
Os (as) alunos (as) têm acesso a computadores	6 (15,4%)	13 (33,3%)	7 (17,9%)	13 (33,3%)
A instituição conta com acompanhamento de psicólogo	12 (30,8%)	9 (23,1%)	5 (12,8%)	13 (33,3%)
A instituição tem psicopedagogo desenvolvendo trabalho	4 (10,25%)	4 (10,25%)	4 (10,25%)	27 (69,2%)
A instituição conta com assistente social	4 (10,3%)	3 (7,7%)	5 (12,8%)	27 (69,2%)
A instituição possui apoio pedagógico nos planejamentos em sua área de atuação	12 (30,8%)	14 (35,9%)	5 (12,8%)	8 (20,5%)

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Em relação a equipamentos, as instituições em que os/as professores/as pesquisados estão inseridos possuem acesso parcial a internet em 43,6% e 33,3% não possuem acesso a computadores. Quanto aos materiais necessários para as aulas, 46,2% dos professores relataram ter parcialmente os materiais.

O uso do computador com a internet oferece muitas possibilidades para que os professores adotem métodos de ensino mais atrativos e interessantes. Esta ferramenta também pode ser usada para proporcionar experiências mais interativas e interessantes para os alunos, como jogos educativos ou atividades em grupo. Dessa forma, o uso do computador com a

internet na educação é uma forma inovadora de aprendizagem que pode oferecer um ambiente mais dinâmico e motivador para a comunidade escolar (SILVA, 2016).

De acordo com Bento e Belchior (2016), é necessário que as escolas e instituições de ensino desenvolvam e incentivem programas de formação e treinamento de professores/as para que eles possam integrar os recursos midiáticos às atividades de ensino, assim como promover atividades lúdicas e criativas que estimulem o uso desses recursos.

Além disso, é importante incentivar o uso da tecnologia educacional para o desenvolvimento de conteúdos educacionais, bem como o uso de plataformas digitais para o compartilhamento de informações, materiais de apoio e outros recursos. Assim, se estará contribuindo para que os/as professores/as e alunos tenham acesso a materiais de qualidade, que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem (BENTO; BELCHIOR, 2016).

Quanto à atuação do assistente social, 69,2% dos/as professores/as afirmaram que a instituição não conta com esse profissional.

O Serviço Social na educação tem um papel importante na promoção da cidadania, na garantia dos direitos sociais, na prevenção de problemas educacionais e na qualificação dos serviços prestados às pessoas. O Assistente Social pode desenvolver atividades como: acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade, orientação a pais e mães, orientação à gestão escolar e assessoria a professores e técnicos na elaboração de projetos e programas educacionais. Além disso, o Assistente Social pode atuar na construção de parcerias entre a escola e a comunidade, para o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão e a formação de cidadãos críticos (DENTZ, 2022).

Portanto, o Serviço Social na educação é essencial para assegurar o direito à educação e para promover a inclusão social e a cidadania. O Assistente Social tem um papel fundamental nesse processo, pois possui competências e conhecimentos específicos para desenvolver ações que contribuam para a qualificação dos serviços prestados às pessoas (ANDRADE, 2021).

Sobre a presença do psicopedagogo, esse foi outro dado que merece destaque, pois 68,2% dos/as professores/as referiram não ter o profissional nas instituições onde lecionam.

A psicopedagogia tem um papel fundamental na escola. Ela ajuda no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, coordenação e comunicação, bem como ajuda na identificação e tratamento de problemas comportamentais (POTTKER, 2014).

O trabalho desenvolvido na instituição escolar também envolve atividades de assessoria pedagógica e psicológica, orientando e acompanhando professores, pedagogos e orientadores. O trabalho é direcionado para a elaboração e execução de projetos de educação

especial, acompanhamento de ações educativas, aplicação de técnicas psicopedagógicas para solucionar os conflitos educacionais e orientação e acompanhamento dos alunos, conforme suas necessidades e aptidões, com vistas ao desenvolvimento integral de cada um. O profissional também deve atuar na promoção de atividades que visem ao desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas, afetivas, sociais e de liderança dos alunos (ROSA, 2014).

Jornada de trabalho

Os quesitos referentes à jornada de trabalho dos docentes em estudo estão explanadas na tabela 11.

Tabela 11 – Jornada de trabalho dos docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Variáveis	Sim	Parcialmente	Insuficiente	Não
Realiza outra atividade remunerada fora da docência	14 (35,9%)	5 (12,8%)	1 (2,6%)	19 (48,7%)
Possui alunos (as) com necessidades especiais	29 (74,6%)	2 (4,9%)	1 (2,6%)	7 (17,9%)
Conta com apoio em sala para alunos (as) com necessidades especiais	6 (15,4%)	6 (15,4%)	6 (15,4%)	21 (53,8%)
Os horários de Atividades Complementares (AC) são suficientes para os planejamentos de aulas, correções e avaliações de atividades	12 (30,8%)	11 (27,8%)	4 (10,6%)	12 (30,8%)
Os horários de AC são garantidos semanalmente	30 (76,9%)	8 (20,5%)	0	1 (2,6%)
Utiliza o tempo em casa para realizar tarefas da docência	34 (87,2%)	3 (7,6%)	1 (2,6%)	1 (2,6%)
O tempo dedicado ao trabalho interfere na vida pessoal (momentos com a família, amigos, de lazer, hobby)	19 (48,7%)	14 (35,9%)	0	6 (15,4%)
Tem alguém que ajuda nos afazeres domésticos	14 (35,9%)	9 (23,1%)	3 (7,7%)	13 (33,3%)

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Percebemos que 74,6% dos professores têm alunos com necessidades especiais e apenas 15,4% contam com apoio em sala para alunos.

O/a professor/a de apoio desempenha um papel fundamental na adaptação de conteúdos, no acompanhamento das atividades escolares e na elaboração de recursos pedagógicos especializados. O seu trabalho é orientado pelo/a professor/a do ensino regular e dirigido para que os alunos com necessidades especiais alcancem os objetivos propostos (CARVALHO, 2009).

A colaboração entre o/a professor/a de apoio e o/a professor/a do ensino regular é imprescindível para que os alunos com necessidades especiais possam desenvolver todo o seu potencial e aproveitar as oportunidades educativas. É necessário que haja uma constante comunicação entre os dois professores para que o aluno com necessidades especiais seja o mais bem atendido possível (FREITAS, 2013).

Em relação ao excesso de trabalho, 87,2% dos/as docentes referiram utilizar tempo em casa para realizar tarefas da docência. É importante destacar que o excesso de carga de trabalho dos profissionais de ensino pode ter um efeito negativo na qualidade do ensino. Isso porque o tempo de trabalho excessivo pode provocar cansaço e fadiga, o que dificulta a capacidade do/a professor/a de estar sempre atualizado. Além disso, também diminui a energia e motivação necessárias para a realização de atividades educativas criativas e de qualidade. Dessa forma, é necessário que haja um equilíbrio entre a carga de trabalho do professor e sua capacidade de oferecer um ensino de qualidade (GOUVEIA, 2006).

Uma pesquisa realizada em São Paulo, no período de 2014 a 2018, evidenciou que os professores pesquisados levavam trabalho para casa e que quanto mais dedicados ao ensino, mais trabalho era feito extraclasse, sendo difícil aferir o tempo em horas que o professor efetivamente trabalhava, sendo muito maior que a carga horária estabelecida (BARBOSA, 2021).

Quando questionados sobre o quantitativo de turmas em que lecionam, a maioria leciona em 11 a 15 turmas, sobre o quantitativo de alunos por turma, a maioria dos professores possuía de 20 a 35 alunos por turma (Tabela 12).

Tabela 12- Quantitativo de turmas que os docentes lecionam e alunos por turma, em Santa Maria da Vitória- BA

Quantitativo de turmas	n	%
1 a 4 turmas	11	28,2
5 a 10 turmas	9	23,1
11 a 15 turmas	13	33,3

16 a 20 turmas	3	7,7
Sem resposta	3	7,7
Alunos por turmas	**n**	**%**
10 a 15 alunos	3	7,7
20 a 35 alunos	28	71,8
36 a 45 alunos	8	20,5

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quando o professor leciona em várias turmas, é necessário maior tempo e dedicação para preparar as aulas adequadamente. Isso significa que o professor precisa gastar mais horas para estudar e se preparar para cada aula, para entender as necessidades específicas de cada turma e para garantir que os alunos estão recebendo o melhor de aprendizado possível. Além disso, como cada turma tem um nível de ensino, o professor também deve estar ciente das expectativas específicas de cada um, bem como dos desafios que cada turma e cada aluno pode apresentar (GASPARINI, 2005).

A presença de um grande número de alunos pode ser prejudicial para o ambiente de aprendizagem, pois exige maior esforço para manter a atenção de todos, com consequências negativas na qualidade do ensino. Se o número de alunos for pequeno, o professor terá mais facilidade para criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, onde todos os alunos se sentem à vontade para compartilhar seus conhecimentos e contribuir para o aprendizado dos outros. Quando há um número maior de alunos, o professor pode ter dificuldades em lidar com todos eles (PINTOCO, 2017).

Ainda sobre a jornada de trabalho, foram pesquisadas questões sobre o quantitativo de turnos, de aulas semanais e disciplinas; e ainda o tempo de deslocamento até o local de trabalho (Tabela 13).

Tabela 13 – Quantitativo de turnos, aulas, disciplinas e deslocamento dos docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Variáveis	N	%
Turnos em que trabalha		
Um	10	25,6
Dois	13	33,3
Três	16	41,1

Ministra quantas aulas semanalmente		
16 a 20 aulas	15	38,5
21 a 30 aulas	12	30,7
31 a 40 aulas	9	23,1
41 a 50 aulas	3	7,7
Ministra quantas disciplinas		
1 a 3 disciplinas	14	35,9
4 a 6 disciplinas	17	43,6
7 a 11 disciplinas	8	20,5
Tempo de deslocamento até o trabalho		
Até 15 minutos	33	84,6
De 16 a 30 minutos	2	5,1
De 31 a 60 minutos	4	10,2

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sobre o quantitativo de turnos que trabalha, 41,1% dos professores pesquisados trabalham os três turnos e 43,6% ministram de 4 a 6 disciplinas. O deslocamento de casa até o local de trabalho foi de 15 minutos em 84,6% dos casos.

A oferta escolar por turnos é heterogênea pelo mundo. Enquanto países como o Brasil, a Colômbia, o México e a Bolívia ofertam a escola por turnos, há outros países em que o professor não é autorizado a trabalhar em dois turnos, a exemplo da Coreia do Sul e de Cingapura e o turno triplo foi abolido no Vietnã, sendo que no Brasil, os turnos escolares surgiram no século XX e foram disseminados pelo país (PARENTE, 2020).

O objetivo de turnos escolares é ofertar mais vagas a mais alunos, com o argumento de que permite a equidade social, duplica a jornada de trabalho e melhora a remuneração, porém é perceptível que tais questões não foram resolvidas, a exemplo da desvalorização dos professores que continuam com baixos salários (PARENTE, 2020).

Sobre o quantitativo de aulas ministradas semanalmente, 23% dos professores pesquisados ministram de 31 a 40 aulas semanais.

Uma pesquisa realizada em São Paulo, em escolas estaduais de ensino fundamental e médio, observou que mais de 35% dos professores ministravam de 31 a 40 aulas semanais (BARBOSA, 2021). Esse dado chama a atenção como a docência exige do professor, tanto fisicamente como intelectualmente, além de emocionalmente. Há de se considerar, também, que muitas vezes a carga horária do professor não é realizada completamente em uma só

escola, e o mesmo precisa se deslocar para mais instituições de ensino, gastando mais tempo com deslocamento e transporte (BARBOSA, 2021).

Relações no trabalho

As relações no trabalho foram avaliadas quanto a relações com colegas, alunos e pais de alunos. Também se buscou saber sobre agressão física ou verbal e assédio moral (Tabela 14).

Tabela 14 – Relações no trabalho dos docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Variáveis	Sim	Parcialmente	Insuficiente	Não
Possui boa relação com os colegas de trabalho	36 (92,3%)	3 (7,7%)	0	0
Possui boa relação com os (as) alunos (as)	37 (94,9%)	2 (5,1%)	0	0
Possui boa relação com os pais de alunos (as)	32 (82,1%)	7 (17,9%)	0	0
Possui boa relação com a coordenação/direção	36 (92,3%)	2 (5,1%)	0	1 (2,6%)
Já sofreu agressão física e/ou verbal no ambiente de trabalho por alunos(as)	5 (12,8%)	6 (15,4%)	3 (7,7%)	25 (64,1%)
Já sofreu agressão física e/ou verbal no ambiente de trabalho por colegas de trabalho	0	4 (10,3%)	4 (10,3%)	31 (79,4%)
Já sofreu assédio moral	3 (7,7%)	4 (10,3%)	3 (7,7%)	29 (74,3%)
Sente-se seguro (a) no ambiente de trabalho	24 (61,5%)	11 (28,2%)	1 (2,6%)	3 (7,7%)
A instituição possui uma gestão democrática	27 (69,2%)	9 (23,1%)	1 (2,6%)	2 (5,1%)

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sobre o relacionamento interpessoal dos professores com os alunos, colegas e pais, os docentes estudados relataram um bom relacionamento, no geral. Mas, há de se destacar que 12,8% relataram que já sofreram agressão física ou verbal por alunos.

Esse quadro de violência nas escolas sinaliza o descrédito e desrespeito que os estudantes têm em relação ao professor e à autoridade da escola. Por isso, é fundamental que as escolas estabeleçam normas e políticas de prevenção a esses casos. Para tanto, é importante que as escolas promovam ações de conscientização e educação para a prevenção de violência,

que deem voz aos alunos e permitam que eles exponham suas opiniões de forma saudável, além de estimular o diálogo entre alunos e professores (ALVES, 2022).

É preciso ainda que as escolas estabeleçam ações educativas para casos de violência. É necessário que as escolas invistam em programas de formação para seus professores, para que eles sejam capacitados a lidar com situações de violência e sejam apoiados em caso de ocorrência. Dessa forma, os professores sentirão que contam com o apoio da direção da escola para lidar com essas situações que vêm se tornando mais corriqueiras, aumentando sua autoridade e autoconfiança (VINHA, 2020).

O relacionamento entre os professores também é um assunto que impacta diretamente na educação. Segundo um estudo de Raposo (2005), os bons relacionamentos entre os/as professores/as favorecem a corresponsabilidade e abre horizontes para o trabalho, favorece o diálogo e toca de ideias em os/as docentes.

A democratização da gestão escolar no Brasil tem crescido, principalmente com a atuação do Conselho Escolar, que deve ocorrer em todas as escolas públicas brasileiras, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD). O ambiente democrático favorece o diálogo e facilita a resolução de conflitos (TOSTES, 2018).

Condições de saúde

As condições de saúde foram pesquisadas através das perguntas sobre sintomas de algumas doenças ocupacionais e diagnóstico de doenças que podem estar relacionadas com a ocupação (Tabela 15).

Tabela 15 – Condições de saúde dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Variáveis	Sim	Parcialmente	Insuficiente	Não
Possui dores musculares	22 (56,4%)	6 (15,4%)	3 (7,7%)	8 (20,5%)
Possui dores nas articulações	17 (43,6%)	7 (17,9%)	1 (2,6%)	14 (35,9%)
Tem problemas de locomoção	1 (2,6%)	4 (10,2%)	3 (7,7%)	31 (79,5%)
Tem problemas vocais	6 (15,4%)	6 (15,4%)	3 (7,7%)	24 (61,5%)
Tem problemas na coluna	13 (33,3%)	8 (20,5%)	2 (5,1%)	16 (41%)
Já foi diagnosticado (a) com transtornos mentais (estresse,	10 (25,6%)	2 (5,1%)	2 (5,1%)	25 (64,1%)

depressão, burnout, dentre outros)				
Possui alguma Doença Crônica Não Transmissível (DCNT), ou seja, doenças cardiovasculares, respiratórias, metabólicas, diabetes, hipertensão, câncer	7 (17,9%)	3 (7,7%)	0	29 (74,4%)
Tem problema de saúde que interfere na atuação docente	3 (7,7%)	5 (12,8%)	1 (2,6%)	30 (76,9%)
Já solicitou licença/afastamento do trabalho por problemas de saúde	2 (5,1%)	1 (2,6%)	2 (5,1%)	34 (87,2%)
Já deixou de pedir licença/afastamento por medo de interferir na aposentadoria	3 (7,7%)	3 (7,7%)	1 (2,6%)	32 (82%)
Sente angústia, desânimo ao ir trabalhar?	7 (17,9%)	10 (25,6%)	2 (5,1%)	20 (51,3%)

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As dores musculares foram referidas como presente em 56,4% dos docentes pesquisados. O sedentarismo é uma condição existente na vida do trabalhador moderno. Quando se trata do/a professor/a, que vem sofrendo com longas cargas horárias e locais de trabalho diversos, que acabam por consumir boa parte do tempo em deslocamento, a prática de atividade física fica ainda mais prejudicada. Atrelado isso, a postura repetitiva para execução das atividades do professor também pode contribuir para problemas musculares (CALIXTO, 2015).

Uma pesquisa realizada com professores/as da rede estadual do município de Salvador-BA, avaliou a saúde física dos docentes e concluíram que a maioria sentia dor muscular e baixa flexibilidade, que acabavam por interferir em suas atividades laborais e a qualidade de vida e que tais dores poderiam estar associadas a postura por passar muito tempo sentados ou em pé, além da sobrecarga nos membros superiores para realização da escrita (PEREIRA, 2021).

Em relação às dores que acometem as articulações dos/as docentes pesquisados/as, 43,6% reportaram sentir dor articular. A atividade laboral do professor tende a ser com poucos movimentos, favorecendo o sedentarismo e isso pode conduzir esses profissionais a desenvolverem doenças que diminuem a amplitude das articulações com o passar dos anos (CEBALLOS, 2015).

Sobre problemas nas cordas vocais, 15,4% afirmaram ter problemas e 15,4% afirmaram problemas parciais. O professor é exposto ao desgaste vocal decorrente de fatores externos, como a sala de aula, com seu ruído, correntes de ar, temperatura e umidade, bem

como fatores internos, como a fadiga vocal crônica, gastos em demasia e técnicas inadequadas de uso da voz (GIANNINI, 2012).

Além disso, o/a professor/a tem de enfrentar um número cada vez maior de estudantes em sua sala de aula, o que exige grande esforço vocal para ser ouvido por todos. O desgaste vocal também pode levar a distúrbios, como rouquidão, afonia, sensação de desconforto e/ou dor na garganta, além de perda da qualidade da voz (CEBALLOS, 2011).

Em João Pessoa- PB, foi realizada uma pesquisa de 2011 a 2013 sobre problemas na voz dos/as professores/as de ensino fundamental e foi observado que 86% tinham algum distúrbio de voz, que prejudicavam tanto a vida profissional quanto a vida pessoal, causando até ansiedade e sentimentos de angústia (SILVA, 2013).

Alterações nas cordas vocais estão associadas ao ruído do local de trabalho, pois quanto mais barulhento, mais alto o professor tende a falar. Uma maneira de melhorar o ambiente de trabalho do professor é criar condições para proporcionar um retorno auditivo adequado. Isso pode ser realizado com a instalação de sistemas de som específicos para salas de aula e áreas educacionais, que permitirão que o som seja otimizado para uma melhor qualidade de som (COSTA, 2013).

O uso de equipamentos como microfones de áreas específicas e sistemas de videoconferência pode ajudar a melhorar o ambiente de trabalho, proporcionando maior clareza na transmissão de informações. Outra medida para melhorar o ambiente de trabalho do professor é o uso de materiais adequados. Isso inclui materiais atraentes e interessantes que possam captar a atenção dos alunos, bem como materiais de ensino que abranjam todos os níveis de aprendizado. Todas essas medidas podem ajudar a melhorar o ambiente de trabalho do/a professor/as, tornando-o mais eficaz e permitindo que os alunos absorvam melhor o conteúdo (SILVA, 2016).

Os problemas na coluna também foram prevalentes na pesquisa, onde 33,3% dos docentes afirmaram ter problemas de coluna e 20,5% referiram ter problemas parciais. Tal problema pode estar associado tanto a postura assumida pelo docente, por muito tempo sentado e também pelo sedentarismo, que favorece o acúmulo de gordura abdominal que acaba sobrecarregando a coluna (BRANCO, 2011).

Quando questionado sobre transtornos mentais, 25,6% dos docentes afirmaram que já foram diagnosticados com alguma doença mental. Esses transtornos podem variar de distúrbios relacionados ao estresse e à ansiedade, a transtornos de humor mais graves, como depressão e transtorno bipolar. Os/as docentes também podem enfrentar problemas de saúde

mental relacionados às tensões do trabalho, à falta de tempo para o lazer, às exigências da profissão e à pressão por resultados (FERREIRA, 2015).

Segundo Araújo (2009), as doenças mentais configuram os principais problemas de saúde que afetam os professores e está associada a alta demanda psicológica que a profissão exige. A demanda psicológica pode ser definida como o nível de esforço mental que é necessário para executar as tarefas de ensino. Esta demanda é composta por fatores como a planificação e preparação das aulas, a avaliação das competências dos alunos, a tomada de decisões sobre o que ensinar, entre outros. O esforço mental acima do normal pode levar os professores a sofrerem de problemas de saúde como a ansiedade, depressão, cansaço mental, estresse e outros distúrbios psicológicos (PEREIRA, 2022).

O Síndrome de Burnout é um distúrbio psicológico que tem sido muito associado às profissões que lidam com pessoas. É caracterizado por sintomas como fadiga crônica, desmotivação, sentimentos de inadequação, depressão e dificuldade de concentração. Os/as professores/as são particularmente vulneráveis ao desenvolvimento deste distúrbio, devido à natureza exigente e estressante do trabalho (VIERA, 2019).

Em um estudo feito com professores/as de ensino fundamental da rede pública de São Paulo em 2015, a síndrome de Burnout foi identificada em 29% dos docentes, depressão em 23% e exaustão emocional em 37%. A maioria destes docentes trabalhavam 30 horas semanais e tinham em média 41 anos de idade (SILVA, 2018).

As doenças crônicas não transmissíveis foram prevalentes em 17,9% dos/as docentes pesquisados. A carreira docente é uma ocupação que leva ao estresse e esse favorece o surgimento ou até mesmo agravamento de doenças crônicas, entre elas a hipertensão (DEFFAVERI, 2020).

O estresse é um fator importante que contribui para a hipertensão, pois aumenta os níveis de hormônios e pressão arterial. As principais causas de estresse em professores incluem o alto nível de responsabilidade, o trabalho em turnos, o baixo salário, o ambiente de trabalho hostil e os problemas de relacionamento com alunos, pais e colegas de trabalho (LIRA, 2018).

É importante notar que o estresse em professores pode ser agravado por fatores como o alto nível de competição acadêmica, a necessidade de atingir metas de desempenho e os esforços para se adaptar aos novos recursos tecnológicos, sendo que, para reduzir o estresse e prevenir a hipertensão em professores/as, é necessário abordar as principais causas de estresse e adotar estratégias eficazes para gerenciar o problema (DE ALMEIDA, 2021).

Ao serem questionados sobre o estado de angústia e desânimo ao ir trabalhar, esse assunto foi reportado por 17,9% dos professores em estudo e 25,6% referiram também sentir esses sinais parcialmente.

De acordo com Borges (2021), a angústia está presente nos/as docentes e pode ser sentida de maneira mais intensa quando eles se sentem desmotivados, desvalorizados e desacreditados. Estas sensações são frequentes e podem desencadear sentimentos de desesperança, desamparo e desânimo.

A partir destes sentimentos é que se desenvolvem outras formas de angústia, como o medo do fracasso, o medo de não conseguir o reconhecimento, de não alcançar o sucesso esperado e de não conseguir dar conta de tudo. O ambiente escolar é um dos principais fatores que contribuem para o aumento desta angústia (CARLOTTO, 2011). A burocratização excessiva, a necessidade de cumprir prazos, a pressão para atingir metas, a falta de autonomia, a cobrança e a exigência de resultados são alguns dos problemas enfrentados por estes profissionais, que podem gerar sentimentos de estresse, ansiedade e insegurança (DIEHL, 2016).

Uma pesquisa realizada com professores/as do ensino fundamental da rede pública de ensino de uma capital da região Sul do Brasil, em 2016, concluiu que os/as docentes sentem angústia com a profissão quando são pressionados por resultados sempre positivos, por parte da família dos alunos e da escola, falta de apoio da coordenação e também pelo suporte deficiente das políticas públicas para delinear a prática docente (GUISSO, 2019).

4.1.4 Questões Emocionais

As questões emocionais analisadas foram sobre a satisfação com a docência, a presença de doenças psíquicas atualmente e o relacionamento entre alunos e professores.

Satisfação com a docência

No que tange à satisfação com a profissão, 87,2% dos/as professores/as referiram estarem satisfeitos e 12,8% referiram não estarem satisfeitos. Quando questionados sobre o motivo pelo qual escolheram a profissão, as respostas mais prevalentes foram por vocação (41%) e oportunidades de trabalho (41%). As demais respostas estão expostas na tabela 16.

Tabela 16 – Motivo pelo qual os/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA escolheram a docência como profissão

Variáveis	n	%
Vocação	16	41
Curso que passou na época	1	2,6
Não querer sair da cidade natal	5	12,8
Por oportunidade de trabalho	16	41
Por gostar da profissão	1	2,6

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

É possível perceber que a escolha da profissão por motivo altruísta ainda está bastante arraigada entre os/as professores/as. A escolha da profissão por vocação evidencia que a imagem de doação e amor ao próximo ainda permeia a docência. Em uma pesquisa realizada com acadêmicos em licenciatura de Pedagogia, no sul do Brasil, foi evidenciado que 37% dos alunos também escolheram a profissão por vocação (OSTROVSKI, 2017).

Sobre a satisfação em ser professor/a, a maioria referiu estar satisfeito. Psicologicamente, a satisfação no trabalho depende da motivação do trabalhador, do sentimento de realização e do sentimento de bem-estar no trabalho, sendo que essa sensação de realização surge quando o docente sente que pode contribuir para o crescimento do aluno e que é um membro importante da equipe. Além disso, um sentimento de bem-estar acontece quando o/a trabalhador/a compreende e sente que está sendo valorizado e reconhecido pelo trabalho executado (CARDOSO, 2016).

Viana (2021) explana que a satisfação no trabalho pode ser observada de duas maneiras, tanto socialmente, quando a satisfação no trabalho depende da qualidade das relações interpessoais existentes entre os colegas de trabalho e os superiores hierárquicos, com uma comunicação clara e aberta, um ambiente de trabalho seguro e saudável; quanto fisicamente, pois a satisfação no trabalho depende das condições físicas e do bem-estar no trabalho.

Os/as docentes foram questionados sobre o sentimento de valorização profissional, cobranças das escolas, autocobranças e os sentimentos quanto ao exercício da docência. Conforme exposto na tabela 17.

Tabela 17 – Sentimentos quanto à docência, cobranças e valorização profissional dos/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Sentimentos em relação ao exercício da docência		
Alegria	11	28,2%
Entusiasmo	5	12,8%
Satisfação	11	28,2%
Desesperança	3	7,7%
Cansaço	8	20,5%
Estresse	1	2,6%
Se sente valorizado como professor		
Muito	6	15,4%
Suficiente	13	33,3%
Pouco	20	51,3%
Sente muita cobrança em seu trabalho		
Sim	8	20,5%
Parcialmente	19	48,7%
Não	12	30,8%
Autocobrança em relação ao trabalho		
Sim	23	59%
Parcialmente	16	41%
Não	0	0
Como se considera como professor		
Excelente	5	12,8%
Bom	31	79,5%
Regular	3	7,7%
Apoio da família com questões relacionadas ao trabalho		
Sim	24	61,5%
Razoavelmente	14	35,9%
Não	1	2,6%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Em relação aos sentimentos quanto ao exercício da docência, ao somarmos as porcentagens dos sentimentos de desesperança, cansaço e estresse, esses resultam em 30,8%

dos casos. Esses sintomas podem estar relacionados a problemas mentais que vêm aumentando entre os/as docentes/as. Ao mesmo tempo, os sentimentos de satisfação, alegria e entusiasmo somam 69,2%, isso pode ser explicado pelo fato de que a docência é considerada uma das profissões mais gratificantes e que os professores sentem que estão contribuindo com o bem-estar da sociedade (SILVEIRA, 2014).

Contudo, há de se considerar que os sentimentos negativos não devem ser negligenciados, pois podem ser sinalizadores do início de problemas mentais. Os transtornos psíquicos têm sido o principal fator de afastamento do trabalho, por isso, é importante investir na prevenção do estresse dos professores (BRUM, 2012).

É necessário realizar ações que busquem melhorar a qualidade de vida dos profissionais, pois impacta diretamente na educação, como oferecer melhores condições de trabalho, melhorar o ambiente escolar, aumentar o apoio da comunidade escolar e desenvolver programas de treinamento para os professores. Além disso, é importante que haja maior conscientização sobre a saúde mental dos/as professores/as, para que possam identificar precocemente quaisquer problemas relacionados ao estresse e buscar tratamento adequado (GASPARINI, 2005).

A autocobrança foi reportada em 59% e a cobrança do trabalho em 20,5% dos docentes. A autocobrança é um dos principais fatores que contribuem para o aumento dos níveis de ansiedade e estresse nos/as professores/as, isso acontece porque eles sentem que precisam atender às expectativas de outros, em vez de se concentrar em sua própria satisfação ou desenvolvimento (GOMES, 2021).

Por outro lado, a pressão exercida pelas instituições de ensino também pode ser um fator de risco para problemas emocionais. Os professores podem se sentir sobrecarregados com a quantidade de trabalho que precisam realizar, com pouco ou nenhum tempo para relaxar ou descansar. A pressão por resultados também leva os professores a se sentirem pressionados a atingir metas, o que pode levar a sentimentos de insucesso e frustração (DIEHL, 2016).

O apoio da família aos docentes foi referido por 61,5%. De acordo com Ribeiro (2015), práticas religiosas e conversas com a família e com amigos têm sido maneiras que os/as professores/as enfrentam os transtornos psicológicos, sendo estes preferidos do que os tratamentos com profissionais, podendo levar a uma negligência do tratamento adequado e orientado por profissional capacitado.

Quando questionados sobre o efeito negativo do trabalho na vida pessoal, 41% docentes responderam que o trabalho tem afetado parcialmente e 5,1% responderam que tem

afetado completamente. Os motivos foram esgotamento mental, pouco tempo livre e baixa remuneração.

Mais uma vez percebemos como a sobrecarga de trabalho está presente na vida do/a docente. O excesso de trabalho faz com que o professor leve trabalho para casa, dificultando a sua vida pessoal e trabalhando muito mais do que realmente é preconizado (VIEGAS, 2022).

Presença de doenças psíquicas

Os docentes foram questionados sobre a presença atual de diagnóstico de doença psíquica e 5 (12,8%) referiram ter diagnóstico. Sendo elas, ansiedade, depressão, transtorno maníaco depressivo e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Os Transtornos Mentais Comuns são referidos na literatura como os diagnósticos mais prevalentes entre professores de todos os níveis de ensino e englobam a ansiedade, depressão e transtornos somatoformes, que abrangem o nervosismo, fadiga, irritação, insônia, esquecimento, cefaleia, e dificuldades de concentração (CAMPOS, 2020).

Carlotto e Câmara (2015) evidenciaram que os/as professores/as no Brasil que mais recebem diagnóstico de TMC são os com menos de quarenta anos e também com menos experiência.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), os transtornos mentais e comportamentais são alterações que ocorrem na maneira de pensar e também no humor, além de alterações comportamentais juntamente com angústia (VIEIRA, 2021).

A presença de doenças psíquicas em docentes é um assunto que necessita de atenção, pois um/a professor/a doente afeta toda a escola, além de interferir diretamente na formação do aluno (FERREIRA, 2019).

Entre as diversas patologias mentais, a Síndrome de Burnout foi a que teve maior prevalência no estudo de Costa (2013), que estudou as doenças psíquicas em docentes do Ensino Superior no município de Piracicaba-SP. O autor evidenciou que 15% dos/as professores/as tinham indicadores elevados que estavam relacionados com a síndrome, o que indica a urgente necessidade de políticas a favor da saúde mental de docentes.

A síndrome de Burnout é um dos temas mais estudados na Psicologia Ocupacional, principalmente entre os docentes, sendo caracterizada pela exaustão emocional, na qual o docente se sente sem energia e sem condições de desenvolver suas atividades profissionais; a despersonalização, que corresponde ao desinteresse pelo trabalho; e a reduzida realização

pessoal no trabalho, onde o/a profissional se sente incompetente em realizar suas atividades laborais (YILDIRIM, 2015).

Em relação ao estresse, foi realizado um estudo no Espírito Santo com professores/as, que teve como resultado mais da metade dos docentes com níveis de ansiedade considerados prejudiciais ao ambiente de aprendizagem, sendo o comportamento dos alunos a infraestrutura e as pressões da instituição por resultados eram os principais estressores identificados (SILVEIRA, 2014).

Os afastamentos dos docentes por doenças psíquicas têm se tornado algo mais presente nos últimos anos. Além disso, o retorno ao trabalho geralmente ocorre em momento indesejado, o que pode agravar ainda mais o quadro de saúde (MACAIA, 2015).

Os/as professores/as pesquisados foram questionados quanto a negligência da saúde mental em detrimento do trabalho e se já retiraram licença do trabalho por questões emocionais, descritos na tabela 18.

Tabela 18 – Negligência da saúde mental e licença por problemas emocionais do/as docentes de Santa Maria da Vitória- BA

Já negligenciou a saúde mental em detrimento do trabalho		
Sim	8	20,5%
Parcialmente	15	38,5%
Não	16	41%
Já tirou licença do trabalho por questões emocionais		
Sim	2	5,1%
Não	37	94,9%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

No presente estudo, a saúde mental foi dita como negligenciada parcialmente em 38,5% dos/as docentes e totalmente negligenciada em 20,5%. Uma pesquisa realizada com professores/as da educação básica do estado do Paraná evidenciou que 34,8% dos afastamentos dos professores foram por motivos de doenças mentais no ano de 2018 (VIEIRA, 2021).

O adoecimento mental dos/as professores/as é um assunto que não deve ser negligenciado, principalmente no contexto da pandemia de COVID-19, onde a exaustão mental e emocional pode aumentar ainda mais devido às preocupações em transmitir ou

adquirir o vírus da COVID-19 em ambiente escolar, por se tratar de um local com aglomeração de pessoas (SOUZA, 2021).

Para lidar com o adoecimento docente, é importante que gestores escolares protejam e ofereçam suporte aos/às professores/as, esta proteção pode envolver redução da carga horária, oferta de ferramentas de apoio, como plataformas de trabalho colaborativo e treinamento dos professores para lidar com o estresse (DO VALE, 2016).

Além disso, é importante que os professores recebam formação adequada para lidar com as condições que envolvam adoecimento, pois o desenvolvimento de estratégias para prevenir e lidar com o adoecimento docente é um dos principais fatores para garantir uma educação de qualidade (RIBEIRO, 2015).

É necessário que os/as professores/as tenham intervenção psicológica em ambiente escolar, com o intuito de promover o desenvolvimento de habilidades e competências que levem o/a professor/a a se preparar para enfrentar as demandas, bem como o desenvolvimento de um ambiente saudável e adequado para o desempenho de suas funções (DO VALE, 2016).

Relacionamento dos docentes com os alunos e colegas de trabalho

O relacionamento com os alunos foi referido pelos/as docentes pesquisados como ótimo em 56,4%, bom em 35,9% e regular em 7,7% dos casos. O relacionamento com os colegas de trabalho foi reportado como ótimo em 61%, bom em 30,8% e regular em 7,7% dos casos.

Quando questionados sobre o envolvimento com questões emocionais dos alunos, 56,4% referiram envolvimento parcial, 33,3% envolvimento total e 10,3% referiram não se envolver. A maneira como os/as professores/as se envolvem em questões emocionais foram referidas como a realização de escuta e diálogo dos problemas que os alunos partilham.

Mattos (2013) cita que o relacionamento de aluno e professor é formado não somente pelo conhecimento da disciplina ministrada, mas também pelo afeto entre ambos e que o afeto aproxima o aluno, facilitando o aprendizado. O referido autor complementa que a escola é um ambiente de convivência e trocas de experiência coletiva e que atividades de socialização muitas vezes são vistas como algo mesmo importante.

Para Ferreira (2017), o relacionamento entre professor/a e aluno do sexo masculino costuma ser mais conflituosa do que com alunas do sexo feminino. Petrucci (2014) também evidenciou mais conflitos entre professores com meninos do que com meninas e que um dos

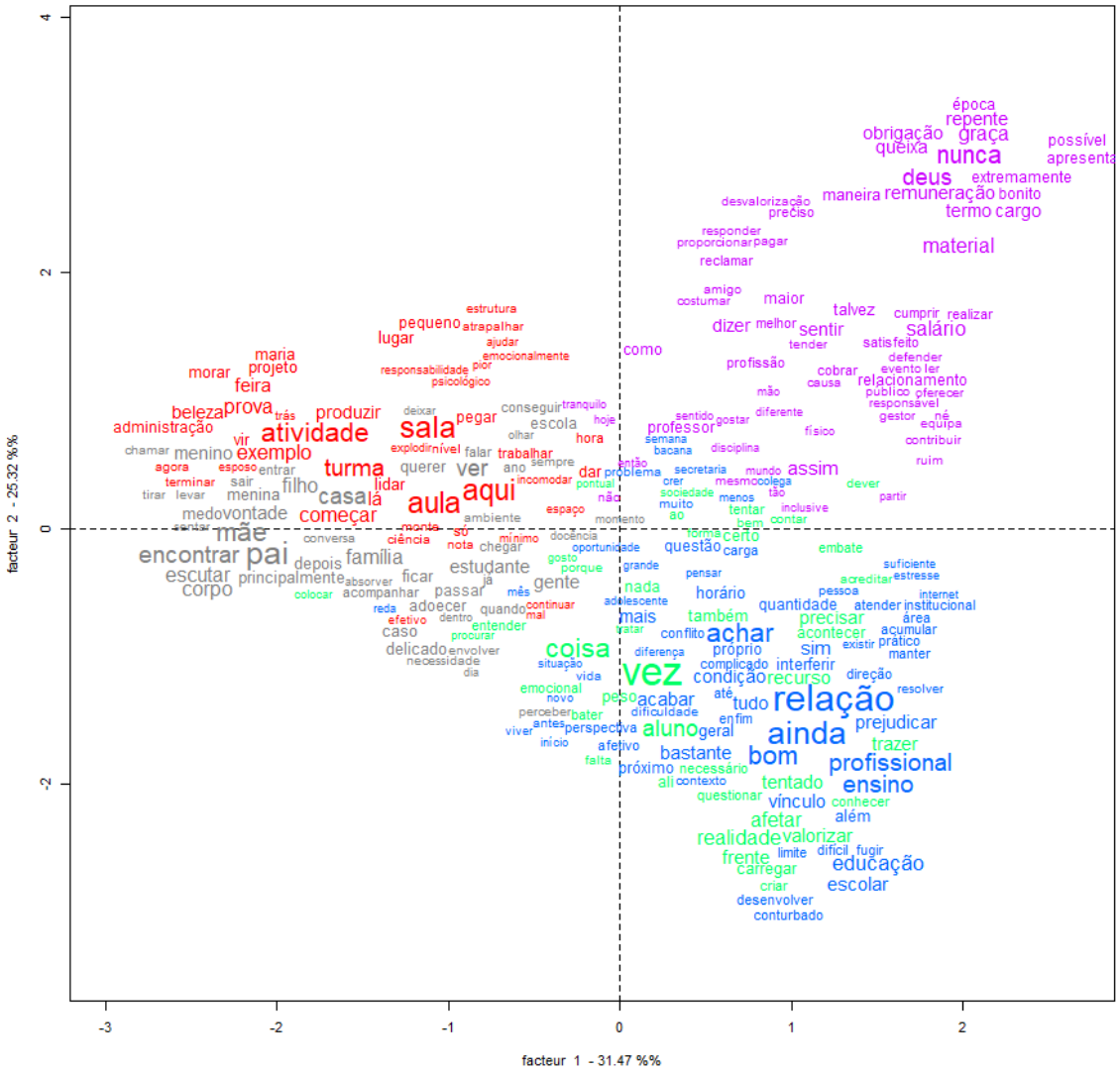
motivos para tal pode ser enaltecimento de características das mulheres no ambiente escolar, como a atenção e cooperação.

4.2 ANÁLISE QUALITATIVA

ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA

Os termos lexicais das classes da classificação hierárquica descendente foram cruzados para realização do cálculo da análise fatorial de correspondência. Tal análise resulta em um plano cartesiano composto por quatro quadrantes, conforme visualizado na figura 1:

Figura 01: Classes no plano fatorial



Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2023)

Observa-se que as classes estão em diferentes quadrantes, exceto o quadrante inferior direito, onde temos as classes 3 e 4. Podemos inferir que cada classe engloba sentidos semânticos distintos, separados em cada quadrante.

A Classe 1, “Atividade laboral” contém as expressões “atividade”, “sala”, “turma”, “aula”. Na Classe 2 “Participação da família”, temos as expressões “pai”, “mãe”, “família”, “encontrar”, “estudante”, “escutar”. A Classe 3 “Valorização profissional”, os termos são “vez”, “coisa”, “recurso”, “aluno”, “afetar”, “realidade”, “valorizar”. A Classe 4 “Condições de trabalho” foi composta por “relação”, “ainda”, “bom”, “profissional”, “achar”, “ensino”, “condição”. A Classe 5 “Remuneração” foi composta por “nunca”, “deus”, “salário”, “época”, “obrigação”.

ESTATÍSTICA TEXTUAL

Ao processar as entrevistas no software IRAMUTEQ, o corpus foi constituído por 06 textos e divididos por 286 segmentos de texto (ST). O conteúdo das entrevistas foi analisado e categorizado em cinco classes: Classe 1, com 60/286 ST (21%), Classe 2, com 62/286 ST (21,7%), Classe 3, com 48/286 ST (16,8%), Classe 4, com 46/286 ST (16,1%) e Classe 5, com 70/286 ST (24,5%).

CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE

Os segmentos de texto são organizados pelo software IRAMUTEQ gerando um dendograma da Classificação Hierárquica Descendente, o qual apresenta as relações entre as classes. No presente estudo foram geradas cinco classes e essas se encontram divididas em três eixos.

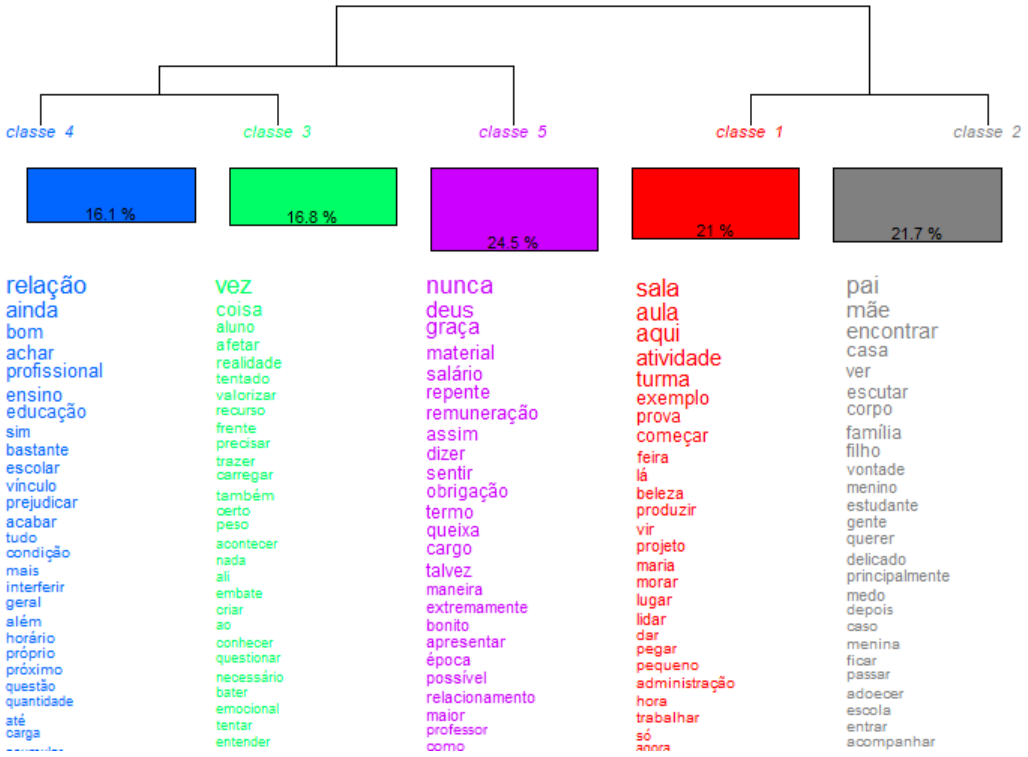
Os eixos foram divididos em eixo 1, denominado “Relação entre escola e família” composto pela Classe 1 “Atividade laboral” e pela Classe 2 “Falta de participação da família”

O eixo 2, denominado “Falta de valorização e condição de trabalho”, composto pela Classe 3 “Valorização profissional” e pela Classe 4 “Condições de trabalho.

O eixo 3, denominado “Condições salariais e valorização docente”, composto pela Classe 5 “Remuneração” e Classes 4 e 3.

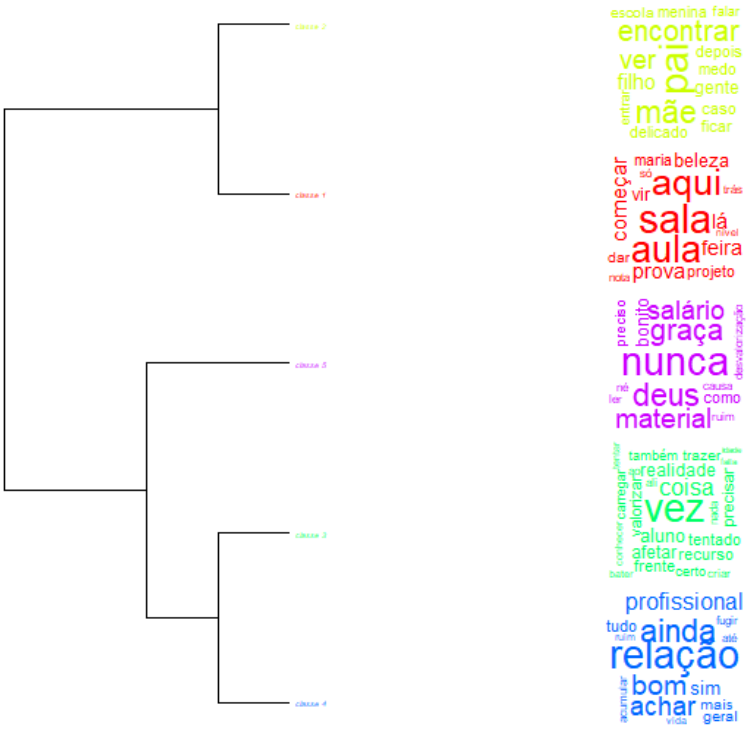
As figuras 02 e 03 foram elaboradas pelo software IRAMUTEQ, que conta com a Classificação Hierárquica Descendente (DHC) dispostos nos segmentos de texto.

Figura 02: Denograma Classificação por Classe



Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2023)

Figura 03: Denograma Classificação por Classe



Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2023)

No que diz respeito à relação entre família e escola, especificado no eixo 1, de acordo com Oliveira (2010), a família e a escola se complementam, apesar das suas especificidades, pois mesmo com objetivos distintos, estes se relacionam com o propósito de preparar o jovem para o futuro.

A comunicação entre escola e família é um ponto relevante, Fevorini (2009) aponta que essa comunicação, muitas vezes, é feita somente para reportar aos pais problemas comportamentais dos alunos. O autor cita como uma maneira de melhorar a comunicação da escola com a família, é o convite aos responsáveis para prestigiarem os resultados do processo de aprendizagem, para que possam estar presentes no ambiente escolar também em situações positivas, fortalecendo esse vínculo.

Na Classe 1, denominada "Atividade laboral", reflete a visão dos professores sobre as condições laborais a eles oferecidas, principalmente sobre a infraestrutura escolar oferecida e como essa questão afeta o desempenho escolar. Segundo Garcia (2014), a infraestrutura da escola está associada ao desempenho do aluno.

Ao analisarmos os relatos dos docentes, percebe-se que a infraestrutura tem interferido no processo de aprendizagem, como observado na seguinte fala: "Então você está lá, 35 graus fazendo normalmente nessa cidade, dentro da sala com 40 alunos, você e 35 com 50 a sensação térmica, você não consegue dar aula" (**prof. 02**).

Percebe-se como a infraestrutura interfere não só no processo de aprendizagem, como também pode trazer consequências negativas à saúde do/a docente a longo prazo.

Segundo Sena (2014), é necessário melhorar o investimento em infraestrutura das escolas brasileiras. Ainda sobre o assunto, os docentes pesquisados afirmam o prejuízo devido a falta de infraestrutura: "se por exemplo eu tenho uma janela quebrada numa escola, se eu tenho uma sala de aula que tem uma lâmpada que não está funcionando, isso pode de alguma maneira atrapalhar" (**prof. 03**).

De acordo com Silva (2013), as escolas das regiões Norte e Nordeste do Brasil sofrem muito mais que as demais regiões geográficas brasileiras quanto à disponibilidade de recursos materiais.

Podemos observar numa das declarações dos docentes pesquisados, o sentimento de frustração por não ter recursos materiais disponíveis para as suas aulas, tendo que arcar com recursos próprios para a realização das atividades: "Eu trabalho com artes, então eu preciso de material, se eu não tenho materiais para trabalhar prejudica muito o desenrolar do meu

componente curricular, então é sempre meio frustrante ter que desembolsar do meu bolso” (**prof. 01**).

Na Classe 2, denominada “Falta de participação da família”, os termos mais recorrentes foram “pai”, “mãe”, “casa”. Nesta perspectiva, Amaral (2013) expõe que o jovem necessita de apoio para que o processo de aprendizagem ocorra e que esse processo necessita de apoio tanto da escola, com os conhecimentos científicos, quanto dos pais, que podem auxiliar nos deveres escolares e também no ensino de princípios para convivência em sociedade.

Porém, a convivência familiar, nem sempre é favorável ao aprendizado. Podemos observar no relato desse professor entrevistado, a difícil situação familiar vivenciada pelo aluno durante o período de aula online na pandemia: “Ele não podia abrir a câmera nem o microfone, porque era um momento em que o pai estava batendo na mãe dele, parece que era constante, bem naquele momento” (**Prof. 03**).

Para Nascimento (2021), a cooperação da família e da escola com a aprendizagem, impacta positivamente na formação do ser humano, tendo como produto uma sociedade com pessoas que venham a colaborar para uma convivência em sociedade respeitosa e que saiba viver com a diversidade.

A participação da família nas atividades de aprendizagem dos filhos foi relatada como positiva por Nascimento (2021) como a evolução do desenvolvimento da criança, tanto socialmente quanto cognitivamente, além de um melhor desempenho nas matérias curriculares. O autor cita que o processo educativo não pode acontecer de forma isolada, pois só com essa parceria, entre a escola e a família, é que se têm alunos com uma melhor percepção do mundo, mais confiantes e reflexivos.

Quando se versa sobre a valorização profissional do docente, discriminado na Classe 3, denominada “Valorização profissional”, Gomes (2019) destaca a importância do plano de carreira docente, do piso salarial, da formação continuada e da avaliação do docente de forma periódica.

Quando se tem um plano de carreira, a docência se torna mais atrativa, principalmente, devido à progressão profissional, contribuindo para sua valorização (GATTI, 2012).

A falta de valorização profissional pode acontecer tanto no quesito salarial, quanto social, sendo um dos motivos que mais desmotiva os/as docentes (GOMES, 2019). Nesse contexto, analisamos o que diz um dos professores da pesquisa sobre a desvalorização social

da profissão: “O trabalho às vezes não é valorizado, entendeu? O aluno às vezes não valoriza o trabalho” (**Prof. 04**).

Segundo Pimentel (2009), quando a remuneração é satisfatória, a formação continuada é favorecida, pois os professores têm mais tempo para se dedicar à formação, não necessitando trabalhar em várias instituições, além de ter como investir em atividades benéficas para sua saúde.

A avaliação docente tem por objetivo aferir a produtividade do professor, porém, não leva em conta as condições impostas aos professores e o ambiente que estão inseridos e pode ter como consequência, a culpabilização dos professores, além de se sentirem responsáveis e inseguros, as avaliações de desempenho pressionam os docentes por mais resultados (BALL, 2005).

As cobranças, muitas vezes, acabam por se somar à desvalorização salarial e excesso de alunos, tendo como resultado docentes sobrecarregados e desmotivados (PIMENTEL, 2009). Podemos observar essas questões na fala de um dos docentes pesquisados quando relata a ocorrência da sobrecarga de trabalho e cobranças: “É muita coisa e acrescento a isso o salário que não é muita coisa e em pouquíssimo tempo você tem que dar conta de mais de 583 alunos” (**prof. 07**).

As condições de trabalho ofertadas aos docentes, tratadas na Classe 4, denominada “Condições de trabalho”, podem acarretar em adoecimento psíquico ou mesmo físico do professor, caso não sejam adequadas. De acordo com Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 192), “as circunstâncias nas quais os professores mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar geram sobreesforço *[sic]* ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas”.

As condições de trabalho foram relatadas como dificultosas, pelos professores estudados, como podemos observar na fala de uma docente entrevistada: “Não tem infraestrutura nenhuma, cobram uma coisa, quer que você desempenhe uma coisa, mas na realidade você não tem nada, você chega na sala de aula sem recurso nenhum e que às vezes quando tem um recurso, tem toda a dificuldade para você utilizar aquele recurso” (**Prof. 02**).

Muitos fatores relacionados às condições de trabalho dos professores podem contribuir para o adoecimento mental, como a falta de apoio administrativo, a sobrecarga de trabalho, as poucas oportunidades de crescimento profissional, a falta de recursos materiais e tecnológicos, o baixo salário, o ambiente de trabalho hostil e o excesso de pressão para alcançar metas. Todos esses fatores podem causar ou agravar o estresse e outros transtornos

mentais, resultando em sintomas como ansiedade, depressão, insônia, fadiga e problemas de saúde mental e física (ARAÚJO, 2009).

Os professores estão sujeitos a um alto nível de estresse, pois frequentemente lidam com muitas responsabilidades que podem incluir o desenvolvimento e implementação de planos de aula, a preparação de trabalhos para os alunos, a supervisão de testes, o gerenciamento de sala de aula, o envolvimento com os pais e a comunidade, além de enfrentarem pressão das instituições, problemas de saúde, problemas profissionais e pessoais (SILVEIRA, 2014).

Quando o estresse chega a ocorrências extremas, o/a professor/a pode adquirir a síndrome de Burnout, que é um estresse ocupacional que acomete principalmente profissionais que desenvolvem atividades com alta carga emocional, sendo resultado de problemas não resolvidos que geram uma exaustão emocional, esgotamento e falta de realização profissional (PEREIRA, 2003).

Os professores, muitas vezes, são obrigados a lidar com situações que não fazem parte do contexto escolar, essas questões podem vir a causar estresse no docente e o sentimento de incapacidade (SILVEIRA, 2014). Podemos observar na fala desse professor entrevistado exatamente essa situação: “Foi bem conturbado no início, foi horrível de se estar aqui, casos de alunos que fogem da nossa capacidade de resolução, questões psicossomáticas, uns transtornos que são bem delicados e abusos também” (**Prof. 07**).

A falta de suporte dos colegas, da equipe pedagógica e da direção da escola também pode levar ao adoecimento psíquico de um professor. Se o professor sentir que não tem o apoio necessário para executar bem as suas funções, isso pode desencadear sentimentos de isolamento e desmotivação (LHOSPITAL, 2009).

Além disso, muitas vezes, chegam aos professores demandas emocionais dos próprios alunos, como afirmado por um docente da pesquisa: “São demandas bem diferentes e tudo isso permeia o trabalho do professor, o trabalho tão necessário de aula não é só a questão cognitiva, mas você tem que gerenciar, tem que dar conta também da questão emocional dos próprios alunos e às vezes isso também traz uma sobrecarga para o professor” (**prof. 02**).

Segundo Lobato e Placco (2007), os casos de violência em ambiente escolar ocorrem por falta de estrutura socioeconômica e que esses casos acabam por atrapalhar a rotina escolar e a qualidade do trabalho desenvolvido, sendo negativo para a aprendizagem dos estudantes.

Já para Loureiro e Queiroz (2005), a violência na escola, tanto física, quanto verbal, decorre de falta de estrutura familiar.

A violência na escola, seja ela física ou verbal, também pode levar ao adoecimento psíquico de um professor. Essa violência pode vir dos alunos, dos pais ou da própria administração escolar e pode desencadear sentimentos de tristeza, ansiedade e, em alguns casos, até depressão (FACCI, 2019).

Podemos perceber na seguinte fala de um docente pesquisado, as consequências geradas pela violência verbal sofrida: “E por estar começando e todas as ameaças que sofri, que a gente sofria e tudo em torno desse problema, dessa relação que era bem difícil mesmo, acabei emagrecendo muito e desenvolvendo esse transtorno”. (**prof. 02**).

Segundo Raposo (2005), as relações criadas entre professores no ambiente escolar tendem a favorecer os resultados pedagógicos, tanto dos alunos quanto dos docentes, por outro lado, caso essas relações não existam, os resultados escolares tendem a ser prejudicados. Como especificado pelo docente pesquisado: “De todas as áreas desde o porteiro até a cantina, secretaria, equipe gestora e professores, se a gente não tiver uma boa coesão com esses setores, eu acho que eles acabam prejudicando mais do que as questões físicas do ambiente escolar” (**prof. 06**).

Em relação à remuneração, tratada na Classe 5, denominada “Remuneração”, Pimentel (2009) relata que o plano de carreira é uma das formas de incentivo e valorização do trabalho do professor. Podemos analisar na seguinte fala do docente pesquisado, o descontentamento sobre o assunto: “Mas o que incomoda é que não houve uma qualificação um pouco melhor em relação às titulações porque a gente apresenta uma titulação esperando uma remuneração, mas o plano de cargos de salários ele teve um baque muito negativo no último ano” (**prof. 07**).

De acordo com Casassus (2003), quando o professor é dedicação exclusiva e está satisfeito com o salário recebido, o desempenho dos alunos é bem melhor, em detrimento daqueles professores que têm mais de um emprego.

Observa-se na afirmação de um dos docentes pesquisados, a busca por outros trabalhos: “[…] a maioria dos professores, eles também buscam outras oportunidades, porque o salário não é bacana, não dá para se manter só nisso” (**prof. 04**).

A desvalorização profissional do docente acontece também quando se deixa de realizar concursos públicos e se passa a realizar contratos temporários, o que causa desmotivação no professor e afeta a qualidade do ensino, pois geralmente os professores contratados não têm os mesmos benefícios que os professores efetivos, principalmente no quesito salarial (BASÍLIO, 2018).

Podemos observar no discurso do professor entrevistado a ocorrência dessa desvalorização: “São 32 horas sala de aula a carga horária, tinha um professor efetivo 40 horas são 22 horas sala de aula entendeu e o valor que a gente recebe, que um REDA recebe é inferior, muito inferior ao dos efetivos” (**prof. 04**).

NUVEM DE PALAVRAS

As palavras apresentadas na Nuvem de Palavras, gerada pelo software IRAMUTEQ, foram organizadas de acordo com a frequência em que apareceram. Como se observa na Figura 04, as palavras mais ocorridas foram “não”, “gente”, “muito”, “então”, “porque”, “mais”, “escola”, “professor”, “aluno”, “estudante”, “questão”, “sala”.

Figura 04: Nuvem de palavras

Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ) (2023)

As declarações dos professores denotam a insatisfação dos mesmos com as questões salariais e também com a infraestrutura ofertada, além da falta de valorização da profissão, o que acarreta uma precarização do trabalho docente, que pode levar ao adoecimento psíquico

dos mesmos. Demonstram também um envolvimento com as questões pessoais dos alunos, situação de pobreza, conflitos familiares, indisciplina, adoecimento psíquico, que acaba por exigir dos professores não apenas conhecimento pedagógico, mas habilidades e competências para lidar com questões emocionais dos alunos, que por sua vez, afeta emocionalmente os professores, corroborando também para que ocorra um adoecimento psíquico desses profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como a docência foi sendo construída historicamente dentro de uma lógica de sacrífico, devoção e vocação, leva o/a professor/a a negligenciar o cuidado de si, em detrimento do cuidado do outro, somado a isso o cenário Neoliberal que atende aos critérios do mercado, priorizando a lucratividade e mercantiliza a educação. Isso exige dos/as professores/as uma alta cobrança por resultado e o responsabilizando pelo fracasso escolar de forma individual. As condições precárias de trabalho, extensas jornadas de trabalho e má remuneração, contribui para o adoecimento psíquico dessa classe, que vem demonstrando uma alta ocorrência nas escolas brasileiras.

A maioria dos participantes que responderam ao questionário foram mulheres, sendo que, de acordo com o censo escolar 2018 em todo Brasil, 79% dos/as professores/as da educação básica são mulheres, o que configura uma maior ocorrência do público feminino na docência e isso acontece devido à construção da docência ter se dado como uma profissão de vocação para as mulheres, por acreditarem que estas se conectam mais afetivamente aos alunos e por um caráter político, também eram mais baratas para contratar e ganhavam menos que os homens.

Além do mais, se entende que a mulher tem um caráter nato para cuidar e também por ser uma profissão que não se exige força física. O que comprova o quanto a docência está associada a uma lógica do sacrifício, vocacional e de precarização do trabalho, e que requer habilidades emocionais para além de somente habilidades cognitivas. Sem esquecer da estrutura patriarcal da sociedade machista, que cobra somente da mulher a obrigação de educar os filhos, cuidar dos afazeres domésticos e ainda acredita que a docência seja um trabalho “leve” que não exige força física.

Os/as professores/as demonstraram ter consciência da necessidade de uma formação continuada, já que a maioria alegou ter especialização e isso possibilita criar novas

habilidades e competências para lidar com o ensino-aprendizagem, assim como lidar com as diferentes demandas dos alunos, aprimorar novas tecnologias eficazes para criar novas abordagens de ensino. No entanto, a carga horária extensa de trabalho e a falta de recurso e incentivos dificultam e desencorajam os professores a participarem de programas de formação continuada, assim como impactos negativos nos últimos tempos no plano de carreira dessa profissão.

A carga horária de trabalho da maioria dos entrevistados contabilizou 40 horas semanais e o tipo de vínculo temporário sendo em sua maioria contrato, o que demonstra uma instabilidade e falta de estabilidade financeira, somado a isso uma precarização e desvalorização do trabalho do professor, já que os/as professores/as contratados/as não têm acesso a vários direitos que os efetivos têm. Isso interfere na qualidade da educação e corrobora para o adoecimento do/a professor/a.

A satisfação com o trabalho do/a professor/a demonstrou-se dividida. A maioria dos/as professores/as responderam que estão satisfeitos/as, uma parte não tão menor respondeu está parcialmente satisfeita e uma minoria não está. A satisfação profissional é uma importante fonte de proteção contra o adoecimento psíquico e também contribui diretamente para uma boa qualidade de ensino, sendo o contrário capaz de criar nos/as professores/as atitudes negativas frente ao ensino.

No presente estudo também encontramos o processo de culpabilização do professor e a exaustão emocional, uma vez que o/a professor/a tem sido muito responsabilizado/a pelo fracasso escolar, mas os problemas da educação são muito mais complexos do que entender que isso se deve ao despreparo do/a professor/a. É preciso entender que a educação depende também do interesse dos alunos, da participação da família, dos recursos, investimento e da infraestrutura. E que a pressão por resultados e exigências sobre o professor, geram um cenário de competição e desgaste emocional.

Mais de 87% dos/as professores/as relataram levar trabalho para casa, e ministrarem aula nos três turnos e de várias disciplinas, o que representa um excesso de trabalho que não parece ser recompensado já que os professores também se queixaram de baixa renumeração salarial. Ou seja, a dedicação exigida pela docência não condiz com a renumeração, retratando como a desvalorização, precarização e exaustão fazem parte do contexto das condições de trabalho desses profissionais. Todos esses fatores contribuem para o adoecimento psíquico, que se manifesta na síndrome de Burnout, ansiedade e depressão, devido ao excesso de atividades laborais, descontentamento com a profissão e altas exigências sobre estes profissionais.

Um dado que chama atenção é que mais de 62% dos/as professores/as disseram não ter psicopedagogo nas escolas, sendo que estes profissionais promovem um acompanhamento tanto no quesito pedagógico, quanto psicológico e de acordo com a literatura, a docência requer e envolve habilidades cognitivas, afetivas e sociais, sendo que o/a professor/a não é capacitado para tal em sua formação, fazendo-se necessário profissionais nas instituições escolares que desenvolvam acompanhamento e orientação para além das pedagógicas, dando suporte aos professores de como lidar e resolver conflitos nas escolas.

Os/as participantes apontaram problemas com a infraestrutura das escolas, alguns alegaram que não possuem refeitório e no período de chuva apresentam goteiras, problemas com ruídos, acesso parcial a internet e aos materiais para desenvolvimentos das aulas, bem como falta de profissionais como assistente social.

Sobre a má infraestrutura, os estudos mostraram que isso afeta tanto emocional dos alunos como do professor, fazendo com que se sintam desmotivados no ambiente escolar. Foi constatado tanto na pesquisa como na literatura, violência contra o professor por parte dos alunos, o que denota um desrespeito e descrédito que o estudante possui frente a autoridade do professor, fazendo necessário estratégias que trabalhem a prevenção e conscientização da violência.

No quesito saúde do professor, encontramos tanto na literatura como entre participantes, professores/as que se queixaram de dores musculares, problemas nas cordas vocais e 25,6% trouxeram que já foram diagnosticado com algumas doenças mentais, sendo que os estudos trouxeram uma alta ocorrência em escolas públicas principalmente na educação básica, em forma de estresse, fadiga crônica, Burnout, depressão e ansiedade, relacionados à alta exigência psicológica da profissão, falta de lazer, pressão por resultados e por falta de suporte de políticas públicas para delinear a profissão.

Os/as participantes da pesquisa demonstraram estar satisfeitos, em sua maioria, psicologicamente com a profissão e pode-se perceber nas entrevistas que muitos gostam de ser professores. Todavia, o trabalho docente, existe uma pressão emocional que vem mais da autocobrança para com eles na profissão e do desejo de darem conta de questões dos alunos que estão para além das demandas escolares, questões sociais, familiares e emocionais.

Sentimentos de desesperança, cansaço e estresse, tanto por falta de recurso e investimento, como pela baixa remuneração e dificuldade de lidar com as demandas dos alunos, também foi percebido, embora eles também trouxeram sentimento de alegria e entusiasmo, comprovando o que estudos dizem que a docência é uma das profissões mais gratificantes do mundo.

Alguns professores trouxeram a presença atual de diagnóstico de ansiedade, depressão, transtorno maníaco depressivo e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e de acordo com a literatura, o diagnóstico de doenças mentais tem aumentado na docência. Também foi percebido negligência de alguns professores para com sua saúde, tanto que nas entrevistas os professores demonstraram muito mais se preocupar com cumprir resultados e tentar resolver as demandas dos alunos, do que com sua própria saúde mental.

Os professores demonstraram muito envolvimento com questões emocionais dos alunos e a maioria dos que foram entrevistados trouxeram que as questões pessoais dos alunos é o que mais os afeta. Sobre as condições de trabalho, trouxeram pontos negativos e necessidade de melhoras, em relação às salas de aulas, barulho, climatização, oferta de recursos materiais para que possam desenvolver seu trabalho e insatisfação com a questão salarial.

A precarização do trabalho, a falta de recursos e investimentos para que o professor desenvolva um bom trabalho, a desvalorização profissional e social da profissão e dificuldades em lidar com conflitos pessoais dos alunos, assim como a baixa remuneração, precária infraestrutura, e falta de participação da família junto a escola, delegando muita responsabilidade ao professor, foi encontrado tanto nos estudos para se realizar a presente pesquisa como entre os participantes da mesma, e tudo isso contribui para o adoecimento do professor.

O despreparo emocional do professor para conseguir lidar com as demandas principalmente dos alunos, e a falta de suporte e capacitação para tal, sabendo que a docência exige habilidades emocionais tão quanto pedagógicas, foi muito percebida entre os participantes da pesquisa, assim como problemas de infraestrutura, falta de recursos materiais e baixa remuneração, muitos professores alegaram que mereciam receber mais do que ganham e alguns disseram necessitar ter outro vínculo empregatício.

Portanto, faz-se necessário a ampliação do debate e estudos que problematizem a temática do adoecimento psíquico do/a professor/a, quer seja por condições de trabalho ou por questões emocionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. N. de. **As contribuições das emoções no processo ensino aprendizagem**. Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: http://uece. br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38145-28032016-203404. pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-635, 2011.

ALVES, A. G. et al. Dimensões da violência do aluno contra o professor. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 1027-1038, 2022.

AMARAL, G. L; BREDA, A. Relação entre família e a escola: um estudo de caso em uma escola de educação infantil no município de São Francisco de Paula-RS. PUCRS. **II Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação.** 2013. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8851_4889.pdf>

ANDRADE, A. **Serviço Social- A garantia do direito à educação em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**. Tese de Doutorado. Instituto Superior de Serviço Social do Porto, 2021.

ANTIPOFF, C. A. História da Psicologia e contexto sociocultural–pesquisas contemporâneas, novas abordagens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 690-697, 2014.

ANTUNES, R**. Os sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, S. M. P. S. **Readaptação docente:** trajetória profissional e identidade. 2014. 134 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/304. Acesso em: 10 dez. 2021.

APRIMORAMENTE. **Guia de Escolas e Colégios**. Escola Estadual Colégio Estadual Rolando Laranjeira Barbosa. Disponível em: https://aprimoramente.com/info/escola-estadual-colegio-estadual-rolando-laranjeira-barbosa/398808. Acesso em: 22 abr 2022.

ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lúcio. Representações acerca da mulher-professora: entre relatos históricos e discursos atuais. **Revista História da Educação**, v. 15, n. 34, p. 106-122, 2011.

ARAÚJO, C. A. **O impacto da maternidade na carreira da mulher**. 26 f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em MBA em Gestão Estratégica e Econômica de Recursos Humanos) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.

ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 427-449, 2009.

ARBEX, A. P. S.; SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 263-284, 2013.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, nº 113, p. 167-184, julho/2001.

AQUINO, A. E. C., *et al*. Formação Continuada de Professores: Reflexão acerca da relação entre trabalho docente e sofrimento/ adoecimento psíquico. In: Facci. M. G. D., Meira, M. E. M. (Org.). **Estágios em Psicologia Escolar**: Proposições Teórico-Práticas. Maringá. 2016.

AZEVEDO, F. C. Consultoria empresarial de Serviço Social: expressões da precarização e da terceirização profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 318-338, abr./jun. 2014.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013.

BARROS, M. E. *et.al.* Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. **Trabalho, Educação e Saúde,** v.5, p.103-123, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000100005 Acesso em: 12 nov. 2021.

BARROS, C. C. A. Qualidade De Vida Do Docente Em Processo De Aposentadoria Ou Aposentado Durante A Pandemia: Um Recorte Das Escolas Públicas Estaduais De Vitória Da Conquista- Bahia. 2022. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista-BA, 2022.

BARBOSA, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, 2014.

BARBOSA, A. et al. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

BASILIO, J. R.; ALMEIDA, A. M. F. Contratos de trabalho de professores e resultados escolares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

BENTO, L.; BELCHIOR, G. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, set./dez. 2016.

BIGATON, R. A. S. et al. **Perfil de professores da educação básica e análise multidimensional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PMAE). Itajaí, 2005.

BISPO, P. M.; AGUIAR, C. V. N. Saúde e adoecimento psíquico de professores: estudo sobre burnout e qualidade de vida no trabalho. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 10-19, 2018.

BORGES, C. S.; DA CRUZ SANTOS, A. Trabalho e Prazer: Teoria, Pesquisas e Práticas. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 1, p. 191-193, 2016.

BORGES, R. M.; FENSTERSEIFER, P. E.; FRAGA, A. B. O estado de angústia manifestado por professores em uma formação continuada: uma análise à luz de Soren Kierkegaard. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

BRANCO J. C; SILVA, F.G; JANSEN, S.K; GIUSTI, P.H. Prevalência de sintomas osteomusculares em professores de escolas públicas e privadas do ensino fundamental. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 307- 314, jun. 2011.

BRAIDO, L. S. **Influência da infraestrutura escolar no desempenho educacional**: estudo de caso na EEEFM Honório Fraga, Colatina/ES. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.: il.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação − PNE e dá outras providências.** Brasil: Casa Civil, 2014.

BREMM, L. T.; DORNELES, C. I. R.; KRUG, M. M. Síndrome de Burnout em professores de Educação Física. **Revista Biomotriz**, v. 11, n. 2, p. 66-83, ago. 2017.

BRITO, J. et al. **Trabalhar na escola? Só inventando o prazer.** Rio de Janeiro: Edições Ipub, 2001.

BRITO, L. G. B.; DE ALMEIDA, M. Formação continuada de gestores de educação especial pela via do grupo de estudo-reflexão. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

BRUM, L. M. Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, p. 125-145, 2012.

BORDALO, K. B. **Interfaces entre trabalho docente e adoecimento**. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

CALIXTO, M. F; GARCIA, P. A; RODRIGUES, D. S; ALMEIDA, P.H.T.Q. Prevalência de sintomas osteomusculares e suas relações com o desempenho ocupacional entre professores do ensino médio público. **Caderno de Terapia Ocupacional UFSCar**, São Carlos, v.23, n. 3, p. 533-542, 2015.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPOS, T. C.; VÉRAS, R. M.; ARAÚJO, T. M. Transtornos mentais comuns em docentes do ensino superior: evidências de aspectos sociodemográficos e do trabalho. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 745-768, 2020.

CARLOTTO, M. S. A. Sindrome de Burnout e o Trabalho Docente. **Psicologia Em Estudo**, v.7, p. 21-29, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNgqLHS3ppm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 nov. 2021.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout:** o estresse ocupacional do professor. Canoas: Editora da Ulbra, 2010.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v.27, p. 403-410, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/B6dwZJD6LLTM5QBYJYfM6gB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 nov. 2021.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout em professores:** avaliação, fatores associados e intervenção. Porto, Portugal: LivPsic, 2012.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Prevalence and risk factors of common mental disorders among teachers. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 31, n. 3, p. 201-206, 2015.

CARNEIRO, D. A. G. **Saúde mental dos professores de uma escola pública estadual do tocantins:** Um estudo de caso. 2012. 96 p. Dissertação (Mestrado em ciências da Saúde do Trabalhador) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2012. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/tmDg0AgySE6yaU9P5Yem4A/content/Sa%C3%BAde%20mental%20dos%20professores%20de%20uma%20escola%20p%C3%BAblica%20estadual%20do%20Tocantins%20-%20um%20estudo%20de%20caso.%20CARNEIRO,%20D.%202012.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

CARVALHO, C. M. **Precarização das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás. 2014.** 172 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

CARVALHO, M. C. N. **Professores de apoio Educativo:** Mediadores? Como? Quando? Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

CASTRO, E. S. **A infraestrutura escolar brasileira como indicador para políticas públicas e para um padrão de qualidade em educação**. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2018.

CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 205-206, 2003.

CASSETTARI, N.; SCALDELAI, V. F.; FRUTUOSO, P. C. Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 909-927, 2014.

CARRARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar.** Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos, v. 1, p. 28, 2016.

CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, N. M. S. C. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 2357-2364, 2016.

CEBALLOS, A. G. C; SANTOS G. B. Fatores associados à dor musculoesquelética em professores: Aspectos sociodemográficos, saúde geral e bem-estar no trabalho. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 18 n.3, p.702-715, jul/set. 2015.

CEBALLOS A. G. C., et al. Avaliação perceptivo-auditiva e fatores associados à alteração vocal em professores. **Rev Bras Epidemiol**. 2011;11(2):285-95.

CERIBELI, H. B.; SILVA, E. R. Interrupção voluntária da carreira em prol da maternidade. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 5, p. 116-139, 2017.

CHERQUES, H. R. et al. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**, v. 3, n. 2, p. 20-27, 2009. Disponível em: https://revistapmkt.com.br/wp-content/uploads/2009/03/SATURACAO_EM_PESQUISA_QUALITATIVA_ESTIMATIVA_EMPIRICA_DE_DIMENSIONAMENTO.pdf

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CNTE. **Retratos da escola 3:** a realidade sem retoques da educação no Brasil. Brasília: CNTE, 2003. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. **Retrato da escola:** relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica. Brasília, DF, v. 2, 2018.

COSTA, M. M. da. **A escrita de si e da docência:** as representações de carreira profissional e das práticas pedagógicas em autobiografia de professores (1905- 1963). 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, 2013.

COSTA, L. S. T. Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, p. 636-642, 2013.

COSTA, A. L**. O comportamento dos alunos na escola e sua possível relação com a violência doméstica na percepção dos profissionais de educação**. Dissertação de mestrado, Universidade federal de Viçosa, Minas Gerais, 2015.

COSTA, M. M. da. **Ser e sentir-se docente:** representações das dimensões emocionais e romances memorialísticos de professores primários (1950-1970). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência), - Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

COSTA, M. F.; MUELLER, R. Flexibilização e precarização do trabalho docente. **Revista de Ciências Sociais**, n. 53, p. 181-197, 2020.

COSTA D. B., et al. Fatores de risco e emocionais na voz de professores com e sem queixas vocais. **Rev CEFAC**. 2013;15(4):1001-10.

CRESPO, C. P. S. **Adoecimento psíquico do professor e seus reflexos no processo de ensino em unidades escolares da rede municipal de campos dos goytacazes-rj**'. 2016. 101 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacao-camillapaivasilvacrespo_020920191728.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

CRESWELL, J. W. **Research Design:** qualitative & quantitative approaches. Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE Publications, 1994.

DA SILVA, A. C. R. **A educação emocional e o preparo do profissional docente.** Fundação Visconde de Cairu, 2009. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/1_EDUCACAO_EMOCIONAL_PREPARO_PROFISSIONAL_DOCENTE_Gidelia_Silva_p_5_15.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicol Rev**. 2017; 23 (2): 745-71.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

DEFFAVERI, M.; MÉA, C. P. D.; FERREIRA, V. R. T. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 813-827, 2020.

DENTZ, M. V. et al. **Serviço social na educação:** experiências do trabalho profissional e problematização em curso. 2022.

DE ALMEIDA, K. B. B.; ANDROLAGE, J. S.; BARSAGLINI, R. Condições crônicas em docentes do ensino superior: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 20, n. 1, 2021.

DE CASTRO, A. C. L. et al. Abordagem do impacto do ruído ambiental nas escolas públicas do município de João Monlevade-MG. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 3, p. e1683716-e1683716, 2019.

DE JESUS SILVA, J. **Características do trabalho docente e gênero:** um estudo sobre os professores da Educação Básica do Brasil (2007-2014). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. Belo Horizonte, 2017.

DE JESUS, Á. M.; DE FREITAS, D. S.; AUTH, M. A. Sons e ruídos no ambiente escolar e suas influências na saúde dos profissionais da educação. **Intercursos Revista Científica**, v. 13, n. 1, 2014.

DE OLIVEIRA, L. A.; HELOANI, J. R. Identidade, condições de trabalho e realização profissional do professor do aluno com deficiência no interior da Amazônia Paraense. **Revista Exitus**, v. 7, n. 3, p. 401-426, 2017.

DE SOUZA PLACCO, V. M. N. et al. Condições de trabalho docente na escola da atualidade: demandas e desafios, na percepção de educadores da rede pública estadual paulista. **Educação**, p. e06/1-20, 2022.

DE SOUZA, S. J.; DA SILVA, K. B. De quem é a responsabilidade pelo fracasso escolar? **Polêm!ca**, v. 18, n. 3, p. 054-072, 2018.

DO VALE, P. C. S.; AGUILLERA, F. Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: uma revisão de literatura. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 5, n. 1, 2016.

DIEHL, L; MARIN, A. Adoecimento mental em professores brasileiros:revisão sistemática de literatura. **Estudos disciplinares Interdisciplinares em psicologia**,v.7, n. 2, p. 64-85, 2016.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D; DUARTE, A. Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

ESCOLA.INF.BR. Escolas Santamariense e Centro Territorial de Educação. Disponível em: https://www.escolas.inf.br/ba/santa-maria-da-vitoria/1. Acesso em: 22 abr 2022.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, p. 130-142, 2019.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

FERNANDES, L. B. M. **O adoecimento psíquico (in)visível docente:** uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. 215 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7834175#. Acesso em: 10 dez. 2021.

FERREIRA, N. L.; BIZERRA, J. A. V. Relação professor-aluno: a importância da afetividade. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**, v.2, nº 37, 2021.

FERREIRA, R. Q.; PEDRO, N. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, v. 30, 2019.

FERREIRA, A. C. C. **A Importância da Infraestrutura na Escola Pública: visão geral da importância estrutural no ambiente pedagógico**. Trabalho de Conclusão de Curso em Administração. UFF, 2010.

FERREIRA, C. M. **Adoecimento Psíquico de professores**: Um estudo de casos em escolas estaduais de educação básica numa cidade mineira. Dissertação de Mestrado - Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo, 2011.

FERREIRA, L.A. **Acústica de ambientes e salas de aula**. Ji-Paraná.2010. Monografia Departamento de Física da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, 45 f.

FERREIRA, R. C. et al. Transtorno mental e estressores no trabalho entre professores universitários da área da saúde. **Trabalho, educação e saúde**, v. 13, p. 135-155, 2015.

FERREIRA, V. S.; ANDRADE, M. S. A relação professor-aluno no ensino médio: percepção do professor de escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 245-252, 2017.

FERREIRA, G. et al. Carreira, formação continuada e satisfação profissional: reflexões sobre a alteração do plano de carreira do magistério municipal de Novo Hamburgo/RS (2009-2011). **Revista Formadores**, v. 13, n. 1, p. 16-16, 2020.

FRANCO, V.; ALBUQUERQUE, C. Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor-aluno. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 38, p. 173-200, 2016.

FREIRE, I. *et al*. A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. **Revista portuguesa de Pedagogia**, p. 151-171, 2012.

FREITAS, M. C. de. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, C. R; CRUZ, R. M. **Saúde e trabalho docente.** XXVIII encontro nacional de engenharia de produção, Brasil, 2008.

FREITAS, A. O. et al. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2013.

FREUND, C. S.; BIAR, L. A. Gerenciando o estigma do professor contratado: uma análise de discurso crítica. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, v. 1, n.2, p.32-47, 2015.

GABRIEL, F. A.; PEREIRA, A. L. Desvalorização e realização profissional docente: percepções de professores de filosofia. **Filosofia e Educação**, v. 13, n. 3, p. 2703-2724, 2021.

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

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd. v. 13 n. 37. p.57-70. jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

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

GIANNINI S. P. P., LATORRE M. R. D. O, FERREIRA L. P. Distúrbio de voz e estresse o trabalho docente: um estudo caso-controle. **Cad Saúde Pública**. 2012;28(11):2115-24.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C.; VERGARA, S. Ct. **Tipo de pesquisa**. Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, I. D. et al. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em revista**, v. 22, n. 3, p. 814-831, 2016.

GOMES, N. P. et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. **Saúde e Sociedade**, v. 30, p. e200605, 2021.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 277-296, 2019.

GOUVÊA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate**: Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206- 219, Out-Dez 2016.

GOUVEIA, A. B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 253-276, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

GRUND, Z. C.; PARENTE, C. M. D. Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na rede estadual de São Paulo. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**. 2018. p. 30-39.

GUISSO, L.; GESSER, M. Sentidos atribuídos pelos professores de séries iniciais aos desafios na carreira docente. **Pro-Posições**, v. 30, 2019.

HUNHOFF, H.; FLORES, C. R. Adoecimento psíquico do trabalha (dor) docente na perspectiva da psicodinâmica do trabalho: revisão bibliográfica integrativa. **Revista Psicologia em Foco**, v. 12, n. 17, p. 45-63, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2018**. Brasília: MEC, 2019.

JARDIM R., BARRETO S. M., ASSUNÇÃO A. A. Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes. **Cad. Saúde Pública**. 2007.

JULIÃO, J. R. S. et al. A relação entre maternidade e mercado de trabalho: Um estudo sob a perspectiva de uma mãe trabalhadora. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p. e1584956, 2019.

KOGA, Y. M. N.; GUINDANI, E. R. Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, v. 4, n. 2, p. 87-103, 2017.

LEFONE, F. R. Identidade docente: a idade da complexidade. **Cadernos de Educação**, v. 15, n. 30, p. 3-26, 2016.

LHOSPITAL, A. S.; GREGORY, A. Mudanças no estresse do professor através da participação em equipes de intervenção pré-encaminhamento. **Psicologia nas Escolas**, v. 46, n. 10, pág. 1098-1112, 2009.

LOURENÇO FILHO. Aperfeiçoamento do Magistério Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XXIII, n. 78, p.39-54, 1960.

LIMA, A. L. G. **O espectro da irregularidade ronda o aluno:** Um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a "criança problema". 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação/ USP, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06052021-154811/pt-br.php. Acesso em: 23 maio 2022.

LIMA, T. G. T. **Educação emocional e prática docente: um estudo de caso**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2019.

LIMA, F. C. S.; MOURA, M. G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, p. 242-258, 2018.

LIRA, B. A. et al. Inatividade física e fatores de risco para doenças crônicas em professores universitários. **ConScientiae Saúde**, v. 17, n. 4, p. 454-462, 2018.

LOBATO, V. S.; PLACCO, V. M. N. S. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 24, p. 73-90, jun. 2007.

LÓPEZ, S, M.; EXTREMERA, N. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. **International Journal of Educational Research**, v. 85, p. 121-130, 2017.

LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S. S. A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 546-557, 2005.

LUDEMIR, A. B.; DE MELO FILHO, D. A. Condições de vida e estrutura ocupacional associadas a transtornos mentais comuns. **Revista de Saúde Pública**, v. 36, p. 213-221, 2002.

MACAIA, A. A. S.; FISCHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde e Sociedade**, v. 24, p. 841-852, 2015.

MACEDO, A. F. R. **Processo saúde-doença do docente de universidade pública:** Inquietações Sobre O Sofrimento Psíquico Na UFU. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Ambiental E Saúde Do Trabalhador) - Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18658. Acesso em: 11 nov. 2021.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa qualitativa: Modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico, 2. Ed. P. 35-46. São Paulo: Unimep, 1997.

MAGALHÃES, B; SILVA. G. A mulher no trabalho, na família e na universidade. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 2, n. 2, p.177-193. 2010.

MANCEBO, D. *et al*. Em discussão: o trabalho docente. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 1-5, 2006.

MATOS, B. S. Precarização do trabalho docente na rede pública de educação básica: neoliberalizmo e tempos de pandemia. **Rev. Trib. Reg. Trab. 3ª Reg**., Belo Horizonte, v. 66, n. 102, p. 299-314, 2020.

MATTOS, A. R. et al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 18, p. 369-377, 2013.

MARCHESI, Á. **O Bem-Estar dos professores: competências, emoções e valores.** Tradução: Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre, Artmed, 2008.

MÁRTIN, D.; BOECK, K. **QE – O que é a Inteligência Emocional –** Como Conseguir que as nossas Emoções Determinem o nosso Triunfo em Todas as Situações. 2ª ed. Tradução por Manuel J. F. Bernardes. Cascais, Portugal, 2002.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2º ed. Campinas: Autores associados, 2014.

MARTINS, L. M. O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do (a) professor (a) em um contexto de fragilização da formação humana. **Cadernos cemarx**, n. 11, p. 127-144, 2018.

MAUÉS, O. C. **O trabalho docente no contexto das reformas**. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 28ª, 2005.

MENDES, A. M. *et al.* **Trabalho e saúde- O sujeito entre a emancipação e servidão.** Curitiba: Juruá, 2008.

MENDES, A. M. et al. **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, M. L. M. **A tradução do fracasso: Burnout em professores do Recife**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15778.

MENDONÇA, A. C. F.; BEZERRA, J. A. C. Síndrome de burnout em professores do ensino superior: Possíveis relações entre a exaustão física e emocional com a atividade da docência. **Revista PLUS FRJ. Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde da Faculdade Regional Jaguaribana**, v. 1, 2016.

MENDONÇA, F. W.; DA SILVA, L. A. Trabalho e educação: o adoecimento psíquico docente e as implicações na organização do ensino. **Contradição-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 2, 2020.

MORAIS, S.R.S; LEÃO, G.D.B. Compreensões de adoecimento psíquico segundo educadora afastada do trabalho em Juazeiro-BA. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Revasf,** v. 7, p. 80-99, 2017. Disponível em: https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/24. Acesso em: 11 nov. 2021.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018.

MOREIRA, P. C. et al. Adoecimento docente e sofrimento psíquico em tempos de Pandemia de Covid 19 Teacher Illness and psychic suffering in times of the Covid 19 Pandemic. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 5, p. 33541-33555, 2022.

MOREIRA, D. M. S.; MUSSI, R. F.; CARDOSO, B. L. C. Questionário sobre valorização docente (Q-VD): elaboração e validação de um instrumento. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. 4, 2022.

NASCIMENTO, K. B. do; SEIXAS, C. E. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública,** v. 20, n. 36, p. 22, 2020.

NASCIMENTO, R. K. et al. Satisfação no trabalho de docentes de educação física: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 25, 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, E. S. G.; SÁ, M. M. M. Narciso e o avesso do espelho: o lazer no imaginário do professor. **Educação, Santa Maria**, v. 27, n. 1, p. 99-111, 2002.

OLIVEIRA, L. F. **Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados em professores.** 2013. 96 p. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente, Trabalho) - Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://docplayer.com.br/39428013-Prevalencia-de-transtornos-mentais-comuns-e-fatores-associados-em-professores.html. Acesso em: 10 dez. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 99-108, 2010.

ÖLMEZ, E.; ÇAKMAK, U.; KEPOĞLU, A. The relationship between occupational burnout levels of job satisfaction of Physical Education Teachers in the case of Muğla Province. **International Journal Physical Education Fitness Sports**, v. 7, n. 1, p. 6-10, 2018.

OSTROVSKI, C. S.; SOUSA, C. M.; RAITZ, T. R. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 31-46, 2017.

PANAGOPOULOS, N.; ANASTASIOU, S.; GOLONI, V. Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. **Journal of Scientific Research & Reports**, v. 3, n. 13, p. 1710- 1721, 2014.

PARENTE, C. M. D. Turnos escolares: contexto internacional e o caso brasileiro. **Rev. Tempos Espaços Educ,** v.13, n. 32, p. e-12962. 2020.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade,** v. 28, p. 135-153, 2019. Disponível em : http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.12962.

PEREIRA, A. M.; T. B. et al. Sintomas de estresse em educadores brasileiros. **Aletheia**, n. 17-18, p. 63-72, 2003.

PEREIRA, M. R. Os profissionais do impossível. **Educ. Real**, v.38, n.2, p.485-499, 2013.

PEREIRA, C. A. L. P. A ocorrência de dor musculoesquelética em professores da rede pública estadual da Bahia. **Conjecturas**, v. 21, n. 5, p. 178-191, 2021.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H.; RAMOS, E. M. L. S. Síndrome de burnout e autoeficácia em professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

PETRUCCI, G. W. Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno. **Avaliaçao Psicologica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 13, n. 1, p. 133-142, 2014.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. R. B. B. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

PINTOCO, V. M. **Visão do professor sobre o número de alunos por turma: uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação**. 2017. Tese de Doutorado. Instituto Politecnico do Porto (Portugal).

PIOVESAN, J. B. et al. O trabalho do professor: reflexões teóricas sobre o adoecimento no exercício da sua função. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 10, p. 145-154, 2019.

POMIECINSKI, J. A. S.; POMIECINSKI, C. M. Gestão escolar: uma reflexão sobre a saúde emocional do professor—entre o stress e a síndrome de burnout. **Colóquio Internacional de Educação**, v. 2, n. 1, p. 217-230, 2014.

PONTES, A. P. F. F.; BARBOZA, P. L. O professor de matemática frente às tecnologias e as dificuldades em integrá-las na sala de aula. **Ensino em Foco**, v. 3, n. 8, p. 33-47, 2020.

POTTKER, C. A.; LEONARDO, N. S. T. Professor-psicopedagogo: o que este profissional faz na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 219-227, 2014.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. 1990. Coimbra Editora.
PRATA-FERREIRA, Paula Andréa; VASQUES-MENEZES, Ione. Conflitos do professor universitário: o que sabemos sobre isso? **Psicologia em Estudo**, v. 26, 2021.

QUEIROZ, R. C. **Inclusão Escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, p. 309-317, 2005.

RABELO, A. O. **A memória das normalistas do IESK de Campo Grande/RJ**. 124f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Memória Social e Documento, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2004.

RAPOSO, Mírian; MACIEL, Diva Albuquerque. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, p. 309-317, 2005.

REIS, E. J. F. B. *et.al.* Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, v.27, p.229-253, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100011. Acesso em: 10 nov. 2021.

RIBEIRO, T. A. **Estresse em professores do ensino fundamental: estudo em uma escola social no sul do estado de Minas Gerais**. (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2015.

RODRIGUES, J. C. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

RODRIGUES, M. G**. Fatores de risco e proteção na saúde mental de professores de escolas públicas em Fortaleza (CE/BR) e Porto (PT).** 2015. 265 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/18826. Acesso em: 10 dez. 2021.

ROSA, Alice Conceição. A Necessidade de um Psicopedagogo na escola. **Cadernos da FUCAMP**, v. 13, n. 19, 2014.

SANTIN, S. Cultura corporal e qualidade de vida. **Kinesis,** v. 27, p. 86-116, 2002.

SANTOS, D. A. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Compreensão do Adoecimento e Sofrimento Psíquico de Professores.** 2014. 195p. Dissertação (Mestrado em psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2014/diego. Acesso em: 12 nov. 2021.

SANTOS, C. A. B.; CURI, E. A formação dos professores que ensinam física no ensino médio. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 18, p. 837-849, 2012.

SANTOS, J. R. Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar. Tese de mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2019.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude** – Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.349-358 – 2º sem. 2015.

SCHNEIDER, A.; WEHLER, M.; WEIGL, M. Effects of work conditions on provider mental well-being and quality of care: a mixed-methods intervention study in the emergency department. **BMC emergency medicine**, v. 19, n. 1, p. 1-12, 2019.

SCHULZ, A. **Anais do vi seminário de dissertações do mestrado em ensino na educação básica ppgeeb/cepae/ufg**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1014/o/ANAIS_VI_Semina%CC%81rio_Mestrado_2019_-_versa%CC%83o_final_2.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

SINOTT, E. C. et al. Síndrome de Burnout: um estudo com professores de Educação Física. **Movimento**, v. 20, n. 2, p. 519-539, 2014.

SILVA, I. C. S; PRATES, T. S; RIBEIRO, L. F. S. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista Em Debate,** Florianópolis, v. 16, 2016.

SILVA, S. G. **Travessias entre a sala de aula e o consultório:** Trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores. 2017. 489p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22463.

SILVA, E. P.; HELOANI, R. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos sócio-institucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. **Revista HISTEDBR**, n. 33, p. 207-227, 2009.

SILVA, G, S; PAIVA, A, C, S; O pathos docente em narrativas: relações entre trabalho, subjetividades docentes e adoecimento psíquico. **Revista de Ciências Sociais,** v.49, n. 1, p.535-577, 2018.

SILVA, N. R.; BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

SILVA, P. O. C. **Relação entre distúrbio vocal, fatores ocupacionais, e aspectos biopsicossociais em professores** [dissertação]. João Pessoa (PB): Universidade Federal da Paraíba; 2013.

SILVA, G. J. et al. Sintomas vocais e causas autorreferidas em professores. **Revista Cefac**, v. 18, p. 158-166, 2016.

SILVA, A. F.; SOUZA, A. L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, p. 772-787, 2013.

SILVEIRA, K. A. et al. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educação em Revista**, v. 30, p. 15-36, 2014.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; BATISTA, E. P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 457-465, 2014.

SOUZA, J. M. et al. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1105-1121, 2011.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade,** v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOSTES, M. V. et al. “Sofrimento mental de professores do ensino público”. **Saúde em Debate**, vol. 42, n. 116, 2018.

VAGLIATI, A. C. **O professor como agente na prevenção e na identificação da violência sexual contra crianças e adolescentes**. IN: Simpósio Internacional de Educação Sexual. Paraná, 2015.

VIDAL, A. G. A culpa é do professor? Dialogismo na relação entre escola e universidade. **Revista Campo do Saber**, v. 8, n. 1, 2022.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

VIEIRA, A. M. D. P.; DA SILVA, E. F. Adoecimento docente nas escolas públicas do estado do Paraná. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 2, p. 671-688, 2021.

VIEIRA, I.; RUSSO, J. A. Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, p. e290206, 2019.

VIANA, C. V. et al. Satisfação no trabalho docente: uma análise epidemiológica de professores da rede pública de ensino de passo fundo, RS. In: **Congresso Internacional em Saúde**. 2021.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-13, 2020.

WACHOWICZ, M. C. **Segurança, saúde & ergonomia**. Curitiba - PR: IBPEX, 2007.

WAGNER, L.; CARLESSO, J. P. P. Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e386968, 2019.
WEBER, L. N. D. et al. O estresse no trabalho do professor. **Imagens da educação**, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015.

WOLFF, C. S. Profissões, trabalhos: coisas de mulheres. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v.18, n. 2, p. 503-506, mai/ago. 2010.

XAVIER, L. N. A. Construção social e histórica da profissão docente. **Rev. Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, out/dez. 2014.

YILDIRIM, I. A correlação entre comprometimento organizacional e burnout ocupacional entre professores de educação física: o papel mediador da autoeficácia. **Jornal Internacional de Educação Progressiva**, v. 11, n. 3, pág. 119-130, 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO E QUESTÕES EMOCIONAIS

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Qual o sexo biológico do (a) Sr (a)? ( ) Feminino ( ) Masculino

2. Qual a sua idade (em anos completos)? _____

3. Qual o seu estado Civil?
( ) Solteiro (a)
( ) Casado (a)
( ) Divorciado (a)
( ) Viúvo (a)
( ) Outro:_____

4. O (a) Sr. (a) tem filhos?
( ) Não ( ) Sim (Se "sim, quantos?_____)

CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS / FORMAÇÃO / REMUNERAÇÃO

5. Há quantos anos o (a) Sr. (a) atua na docência (em anos completos)? _____

6. Há quantos anos você atua nessa instituição?_____

7. O (a) Sr. (a) é associado (a) ao sindicato da sua categoria profissional?
( )Sim ( )Não

8. O (a) Sr (a) atua em qual (ais) seguimento (os) educacional (ais)?
( ) Educação infantil
( ) Ensino fundamental anos iniciais
( ) Ensino fundamental anos finais
( ) Ensino médio
( ) Ensino superior

( ) Outro. Qual?_____

9. Qual o seu maior grau de formação?
( )Magistério ( ) Especialização ( ) Doutorado ( ) Outro: _____
( ) Graduação ( ) Mestrado ( ) Pós-doutorado

10. A disciplina que o (a) Sr. (a) leciona é concernente com sua formação?
( )Sim ( ) Não (caso a resposta seja "não", especifique qual disciplina leciona_____)

11. Qual o seu tipo de vínculo empregatício:
( ) Efetivo/concursado
( ) Contrato temporário
( ) Presta serviço sem contrato por horas/aulas ministradas
( ) Outro:_____

12. Você possui vínculos com outras instituições? Sim ( ) Não ( )

13. Qual a sua carga horária total de trabalho, semanalmente, na docência, independente do vínculo empregatício (contrato ou concurso)?

( ) Menos de 10 horas semanais

( ) De 10 a 20 horas semanais

( ) De 20 a 30 horas semanais

( ) Mais de 30 horas semanais

14. Se o seu vínculo empregatício é por contrato temporário ou de prestação de serviço, responda as considerações do quadro abaixo SOBRE SEUS DIREITOS NA CARREIRA com "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, de acordo com o que diz cada questão.

DIREITOS NA CARREIRA PARA CONTRATADOS/PRESTADORES DE SERVIÇO	S	P	I	N
1. Recebe décimo terceiro				
2. Tem férias				
3. O salário corresponde ao determinado pela lei do piso				
4. Cumpre o que determina a lei do piso em relação à destinação máxima de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os (as) alunos (as) e 1/3 para hora atividades				
5. Seus direitos trabalhistas são iguais aos dos efetivos				

15. Classifique a SATISFAÇÃO DO (A) SR. (A) EM RELAÇÃO À SUA CARREIRA enumerando os itens do quadro abaixo conforme a sua percepção, em que a numeração 0 equivale a "totalmente insatisfeito", 1 é "pouco satisfeito", 2 é "razoavelmente satisfeito" e 3 é "totalmente satisfeito".

SATISFAÇÃO COM A CARREIRA	0	1	2	3
1. O (a) Sr. (a) se sente realizado (a) profissionalmente				
2. Tem desejos constantes de desistir da profissão				
3. Desistiria da profissão quando oportuno				
4. Recomendaria sua profissão aos (as) alunos (as), amigos (as) e familiares				
5. Sente-se responsabilizado (a) pelo sucesso ou fracasso dos (as) alunos (as)				
6. Considera sua carreira atrativa				
7. Sente-se culpabilizado (a) pelos resultados na educação				
8. Considera a profissão valorizada				
9. O (a) Sr. (a) se sente cansado (a) emocionalmente com o trabalho				
10. Sente-se motivado (a) para estudar				

16. Em relação ao SALÁRIO do (a) Sr. (a), responda o quadro abaixo com "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, de acordo com o que é pontuado cada questão.

QUESTÕES SALARIAIS	S	P	I	N
1. Ocorre atraso no pagamento do salário				
2. A formação e titulação acadêmica são consideradas para o aumento salarial				
3. O tempo de serviço é um fator considerado no aumento salarial				
4. Professores (as) com níveis de formação diferentes recebem salários diferentes				
5. O desempenho profissional é um critério para bonificações				
6. Está satisfeito (a) com o seu salário				
7. Seu salário atende suas necessidades existenciais (alimentação, moradia, transporte, lazer, entretenimento, dentre outras)				
8. Considera o salário um atrativo na profissão				

17. Qual a sua média salarial bruta em salários mínimos com a docência?
( ) um salário mínimo ( ) Três salários mínimos ( ) Cinco salários mínimos
( ) Dois salários mínimos ( ) Quatro salários mínimos ( ) Mais de cinco salários mínimos

18. Qual a posição da sua renda na família?
( ) Única ( ) Principal ( ) Complementar

19. Atualmente o Sr. (a) está endividado? ( ) Sim ( ) Não

CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE

20. Qual a sua carga horária total de trabalho, semanalmente, na docência, independente do vínculo empregatício (contrato ou concurso)? _____

21. Sobre a INFRAESTRUTURA da instituição em que o (a) Sr. (a) atua responda às questões do quadro abaixo com "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, de acordo com o que é pontuado cada questão.

INFRAESTRUTURA DA ESCOLA	S	P	I	N
1. Possui saneamento básico				
2. Possui biblioteca				
3. Possui laboratório de informática				
4. Possui refeitório				
5. Possui água potável				
6. Possui ventilador ou ar condicionado na sala de aula				
7. Possui energia elétrica				
8. Possui sala para professores (as)				
9. Possui sala para a direção				
10. Possui quadra poliesportiva				
11. Possui quadra esportiva coberta				
12. Possui local de descanso para os (as) alunos (as)				
13. Quando chove, surgem goteiras nas salas				
14. Há barulhos que interferem no bom andamento das aulas				
15. Possui carteiras adequadas para os (as) alunos (as)				
16. Possui cadeiras e mesas adequadas/boas condições para os (as) professores (as)				
17. Possui boa iluminação				
18. Considera a instituição que atua em boas condições na estrutura				

22. Em relação aos EQUIPAMENTOS E O SUPORTE PEDAGÓGICO da instituição em que o (a) Sr.(a) atua assinale "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, de acordo com o que é pontuado cada questão.

EQUIPAMENTOS E SUPORTE PEDAGÓGICO	S	P	I	N
1. Possui livro didático				
2. Possui acesso à internet				
3. Possui materiais necessários para realização das aulas				

4. Possui quadro branco				
5. Os (as) alunos (as) têm acesso a computadores				
6. A instituição conta com acompanhamento de psicólogo				
7. A instituição tem psicopedagogo desenvolvendo trabalho				
8. A instituição conta com assistente social				
9. A instituição possui apoio pedagógico nos planejamentos em sua área de atuação				

23. Para analisar a JORNADA DE TRABALHO do (a) Sr.(a) assinale a opção "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, de acordo com o que apresenta cada questão do quadro abaixo.

JORNADA DE TRABALHO	S	P	I	N
1. Realiza outra atividade remunerada fora da docência				
2. Possui alunos (as) com necessidades especiais				
3. Conta com apoio em sala para alunos (as) com necessidades especiais				
4. Os horários de Atividades Complementares (AC) são suficientes para os planejamentos de aulas, correções e avaliações de atividades				
5. Os horários de AC são garantidos semanalmente				
6. Utiliza o tempo em casa para realizar tarefas da docência				
7. O tempo dedicado ao trabalho interfere na vida pessoal (momentos com a família, amigos, de lazer, hobby)				
8. Tem alguém que ajuda nos afazeres domésticos				

24. Para analisar a JORNADA DE TRABALHO do (a) Sr.(a) assinale a opção "S" para sim, "P" para parcialmente, "I" para insuficiente ou "N" para não, de acordo com o que apresenta cada questão do quadro abaixo.

JORNADA DE TRABALHO	RESPOSTA
1. Leciona em quantas turmas	
2. Leciona em quantos segmentos de ensino (série escolar)	
3. Possui em média quantos alunos (as) por turma	
4. Trabalha em quantos turnos	
5. Ministra quantas aulas semanalmente	
6. Ministra quantas disciplinas	
7. Tempo de deslocamento de sua casa à instituição	

25. Para tratar das RELAÇÕES NO TRABALHO do (a) Sr. (a) assinale no quadro abaixo com o “S” para sim, “P” para parcialmente, “I” para insuficiente ou “N” para não, em cada questão abordada.

RELAÇÕES NO TRABALHO	S	P	I	N
1. Possui boa relação com os colegas de trabalho				
2. Possui boa relação com os (as) alunos (as)				
3. Possui boa relação com os pais de alunos (as)				
4. Possui boa relação com a coordenação/direção				
5. Já sofreu agressão física e/ou verbal no ambiente de trabalho por alunos (as)				
6. Já sofreu agressão física e/ou verbal no ambiente de trabalho por colegas de trabalho				
7. Já sofreu assédio moral				
8. Sente-se seguro (a) no ambiente de trabalho				
9. A instituição possui uma gestão democrática				

26. Para pontuar sobre a SAÚDE do (a) Sr. (a) assinale no quadro abaixo com o “S” para sim, “P” para parcialmente, “I” para insuficiente ou “N” para não, em cada questão abordada.

ADOECIMENTO DOCENTE	S	P	I	N
1. Possui dores musculares				
2. Possui dores nas articulações				
3. Tem problemas de locomoção				
4. Tem problemas vocais				
5. Tem problemas na coluna				
6. Já foi diagnosticado (a) com transtornos mentais (estresse, depressão, burnout, dentre outros)				
7. Possui alguma Doença Crônica Não Transmissível (DCNT), ou seja, doenças cardiovasculares, respiratórias, metabólicas, diabetes, hipertensão, câncer.				
8. Tem problema de saúde que interfere na atuação docente				
9. Já solicitou licença/afastamento do trabalho por problemas de saúde				

10. Já deixou de pedir licença/afastamento por medo de interferir na aposentadoria				
11. Sente angústia, desânimo ao ir trabalhar?				

QUESTÕES EMOCIONAIS

27. Por que você escolheu ser professor?
( ) Falta de opção.
( ) Vocação
( ) Por ter sido o curso que você passou no vestibular na época.
( ) Por não querer sair da cidade onde nasceu.
( ) Por oportunidades de trabalho.
( ) Outros:_____

28. Você se sente satisfeito em ser professor?
( ) Sim ( ) Não

29. Você tem algum diagnóstico de doença psíquica?
( ) Não ( ) Sim, (qual)_____

30. Você se envolve emocionalmente com as questões de seus alunos?
( ) Sim Como?_____ ( ) Parcialmente ( ) Não

31. Como você considera o seu relacionamento com seus alunos?
( ) Ótimo
( ) Bom
( ) Regular
( ) Ruim
( ) Péssimo

32. Como você considera o seu relacionamento com seus colegas de trabalho?
( ) Ótimo
( ) Bom
( ) Regular
( ) Ruim
( ) Péssimo

33. Qual o sentimento que você mais sente relação ao exercício da docência?
( ) Alegria
( ) Entusiasmo
( ) Satisfação.
( ) Desesperança.
( ) Cansaço
( ) Apatia
( ) Estresse
( ) Outro _____

34. Você se sente valorizado no seu lugar de professor?
( ) Muito

( ) Suficiente
( ) Pouco

35. Você sente muita cobrança da instituição sobre seu trabalho de professor?
( ) Sim
( ) Parcialmente
( ) Não

36.Você se cobra muito em relação a seu trabalho de professor?
( ) Sim
( ) Parcialmente
( ) Não

37.Você se considera um professor:
( ) Excelente
( ) Bom
( ) Regular
( ) Péssimo

38.Sua família lhe oferece apoio em relação a questões relacionadas com seu trabalho?
( ) Muito
( ) Suficiente
( ) Razoável
( ) Pouco
( ) Nenhum

39.O trabalho afeta negativamente sua vida pessoal? Por quê?
( ) Sim
( ) Parcialmente
( ) Não
_____

40.Você negligência sua saúde emocional em detrimento do trabalho?
( ) Sim
( ) Parcialmente
( ) Não

41.Você já tirou licença do trabalho por questões emocionais?
( ) Sim ( ) Não

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Na sua opinião, o que pesa mais para o adoecimento psíquico no exercício da profissão docente?
2. Na sua opinião como as suas condições de trabalho podem contribuir para o processo de adoecimento psíquico?
3. Na sua opinião, como as questões emocionais podem favorecer para o adoecimento psíquico?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "ADOECIMENTO PSÍQUICO, QUESTÕES EMOCIONAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO EM PROFESSORES DE SANTA MARIA DA VITÓRIA-BA". Esta pesquisa é um projeto originado de uma Pesquisa Guarda-chuva, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Berta Leni Costa Cardoso, intitulado "Indicadores de saúde, qualidade de vida e formação de docentes, discentes e profissionais da educação: estudo comparativo entre gêneros", aprovado pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia aprovado pelo parecer nº 4.410.612.

A pesquisa surgiu da seguinte problemática: Quais são as questões emocionais e condições de trabalho que contribuem para o adoecimento psíquico de professores das escolas estaduais de Santa Maria da Vitória-BA? Para responder ao problema desta pesquisa, baseado na hipótese levantada da relação do adoecimento com o exercício docente, foi estabelecido como objetivo geral: Compreender as questões emocionais e as condições de trabalho que contribuem para o adoecimento psíquico de professores do ensino médio da rede estadual. E para chegar a essa compreensão, partimos dos seguintes objetivos específicos: a) Analisar o adoecimento psíquico de professores; b) Identificar as questões emocionais que podem levar à um possível adoecimento psíquico dos professores que atuam no ensino médio da rede estadual; c) Conhecer as condições de trabalho e seus possíveis impactos para o adoecimento psíquico desses professores.

Ao estudar o tema Adoecimento Psíquico Docente, a pesquisa tem a pretensão de contribuir com o debate sobre a temática, levando a discursão para o ambiente acadêmico e também profissional. Sua participação é voluntária e será concretizada através das respostas dadas aos questionários e entrevistas. Durante o período da pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora para tirar dúvidas ou solicitar algum esclarecimento. A qualquer momento, você tem o direito de desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, sendo que sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo.

Os dados concedidos ao estudo são confidenciais e sigilosos, sendo divulgados apenas em eventos ou publicações de caráter científico, sem a sua identificação. Assim, após ter sido devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora, e estando ciente do que me foi explicado, concordo em participar, como voluntário (a) desta pesquisa, consciente que não terei nenhum custo e nem qualquer vantagem financeira. Permito também que os resultados obtidos sejam publicados em eventos e artigos científicos, desde que não seja divulgada a minha identificação e instituições a que eu fizer referência.

Vitória da Conquista – BA, _____ de _____ de 2022.

Participante:

( ) Concordo e quero participar da pesquisa

( ) Não aceito participar da pesquisa

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

Marisa Fernandes Seixas

(77) 9 91017624

E-mail:fernandesmarisa91 @ gmail.com.br

_____

Assinatura da orientadora da pesquisa

Prof.ª Dr. ª Berta Leni Costa Cardoso

(77) 9 8841-4519

E-mail: bertacostacardoso@yahoo.com.br