



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EDGAR NOGUEIRA LIMA

O SOFRIMENTO PSÍQUICO EM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA

FORTALEZA – CEARÁ

2019

EDGAR NOGUEIRA LIMA

O SOFRIMENTO PSÍQUICO EM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucila Moraes Cardoso

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lima, Edgar Nogueira.

O sofrimento psíquico em professores de 1º a 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza [recurso eletrônico] / Edgar Nogueira Lima. - 2019 .

1 CD-ROM: il.; 4 ⅝ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 94 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2019 .

Área de concentração: Formação de professores..

Orientação: Prof.ª Dra. Lucila Moraes Cardoso.

1. Formação de professores. 2. Sofrimento Psíquico. 3. Avaliação Psicológica. 4. Educação Básica. 5. Psicologia Histórico-Cultural. I. Título.

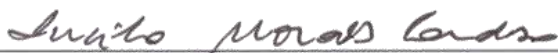
EDGAR NOGUEIRA LIMA

O SOFRIMENTO PSÍQUICO EM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA

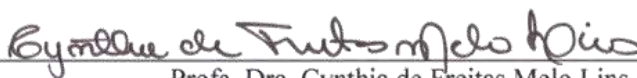
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Aprovada em: 20 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lucila Moraes Cardoso (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Cynthia de Freitas Melo Lins
Universidade de Fortaleza – UNIFOR



Profa. Dra. Ana Ignez Belém Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À professora que primeiro me inspirou a conhecer a profissão docente, D. Ila, minha mãe. Ela me ensinou que o processo de aprendizagem só funciona se houver envolvimento e afeto. Até hoje ela me ensina a ser gente com seu jeito suave de ser humana.

A todos os meus colegas professores que me fazem o docente que sou. Aprendi com a docência dos meus professores e colegas a ver um ser humano no exercício desta profissão. A cada dia me encanto mais por este ofício e pelas pessoas que a realizam.

AGRADECIMENTO

À minha família, que soube suportar com dedicação os difíceis dias de produção deste trabalho. Pelo apoio e incentivo na decisão de buscar o caminho acadêmico.

A todos os meus amigos, que embora reclamando, souberam acolher as necessárias ausências para que o trabalho fosse realizado. Agradeço aos que demonstraram o desejo da presença, mas torceram à distância, compreendendo as ausências.

Ao Rômulo, pela especial paciência e tolerância com os momentos de estresse e esgotamento inerentes à produção. Ao Ednardo, pela disposição em ouvir as reflexões incertas durante o processo de escrita e aceitar o desafio de dar beleza e estética nos momentos conclusivos do processo. À Ângela, por me oferecer todo o suporte necessário para que esta etapa do aprendizado não fosse prejudicada pelas exigências do trabalho.

À minha orientadora por todo o conhecimento ofertado em cada orientação, pelo tempo e disciplina dedicados durante todo o processo. Agradeço ainda, a disposição em me orientar neste curso tão exigente e curto. Obrigado, por confiar no meu trabalho.

A todos os colegas de curso que fizeram deste percurso de mestrado uma trajetória de ganhos para a vida inteira, às Scarletts, Borges e Ohara e Alana, apoio e suporte extremamente necessários para chegar ao fim do curso feliz, e à Fernanda pela sabedoria compartilhada na construção deste trabalho.

Agradeço a Deus, por me permitir viver com todos os que agradeço acima.

“A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu
não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que
abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando
borboletas.”

(Manoel de Barros)

RESUMO

O profissional docente é sujeito partícipe e integrativo do processo educacional e as exigências que estão imbricadas no exercício de sua profissão podem ocasionar situações de sofrimento psíquico. Políticas de avaliação externa, sistemas periódicos de acompanhamento e verificação da aprendizagem levaram as secretarias de educação a desenharem uma nova forma de gerir o trabalho educativo. O objetivo foi analisar o sofrimento psíquico em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza, em duas etapas. A primeira por meio da aplicação de instrumentos de autorelato com 73 professores de sete escolas da capital Cearense. Como instrumentos foram utilizados o *Self Reporting Questionnaire* para verificar a percepção dos professores a sintomas de ansiedade e depressão, Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho e *World Health Organization Quality of Life Assessment* para identificar a percepção dos professores acerca de sua qualidade de vida. A segunda etapa foi realizada uma entrevista com seis professores. A análise da entrevista foi realizada utilizando-se o método dialético ancorado na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Foi possível identificar que 51% dos professores se percebem em sofrimento psíquico, com algum sintoma de ansioso-depressivo, 26% dos professores participantes percebem-se vulneráveis ao estresse no trabalho e 26% dos professores se percebe com necessidade de melhorar sua qualidade de vida. Com a análise das entrevistas, foi possível observar a percepção dos professores acerca do que sentem em relação à profissão docente e quais as ocasiões que geram sofrimento em seu trabalho. Conclui-se que a falta de apoio das famílias dos alunos, a indisciplina em sala de aula e a cobrança por resultados tem sido os principais fatores geradores de sofrimento de acordo com a percepção dos participantes da pesquisa. Entende-se que uma política de ampliação da qualidade de vida docente pode ser um caminho para a melhoria da saúde mental destes profissionais.

Palavras-chave: Formação de professores. Sofrimento Psíquico. Avaliação Psicológica. Educação Básica. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The teaching professional is a participant and integrating subject of the educational process and the demands that are imbricated in the exercise of his profession can cause situations of psychic suffering. External evaluation policies, periodic monitoring and learning verification systems have led education secretariats to design a new way of managing educational work. The objective was to analyze the psychological suffering in teachers of the initial years of Elementary School in Fortaleza, in two stages. The first was through the application of self-help instruments with 73 teachers from seven schools in the capital of Ceará. As instruments, the Self Reporting Questionnaire was used to verify teachers' perception of symptoms of anxiety and depression, Workplace Stress Vulnerability Scale and World Health Organization Quality of Life Assessment to identify teachers' perceptions of their quality of life. The second step was an interview with six teachers. The analysis of the interview was carried out using the dialectical method anchored in the Historical-Cultural Psychology of Vygotsky. It was possible to identify that 51% of the teachers perceive themselves in psychic suffering, with some symptom of anxiety-depressive, 26% of the participating teachers perceive themselves vulnerable to work stress and 26% of the teachers perceive themselves with need to improve their quality of life. With the analysis of the interviews, it was possible to observe the teachers' perception about what they feel about the teaching profession and what occasions they cause suffering in their work. It is concluded that the lack of support from the families of the students, the indiscipline in the classroom and the collection by results have been the main factors generating suffering according to the perception of the participants of the research. It is understood that a policy to increase teacher quality of life can be a way to improve the mental health of these professionals.

Keywords: Teacher training. Psychic Suffering. Psychological evaluation. Basic education. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APA	American Psychological Association
CID	Código Internacional de Doença
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EVENT	Escala de Vulnerabilidade e Estresse no Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OMS	Organização Mundial de Saúde
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SRQ-20	Self Reporting Questionnaire
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
WHA	World Health Association
WHOQOL-BREF	World Health Organization Quality of Life Assessment

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	OBJETIVOS.....	16
2.1	GERAL.....	16
2.2	ESPECÍFICOS.....	16
3	SUBJETIVIDADE HUMANA E TRABALHO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	17
4	POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FORTALEZA.....	27
5	SOFRIMENTO PSÍQUICO NO TRABALHO DOCENTE.....	35
6	MÉTODO.....	40
6.1	TIPO DE PESQUISA.....	40
6.2	LOCAL.....	40
6.3	PARTICIPANTES.....	41
6.4	MATERIAIS E INSTRUMENTOS.....	42
6.4.1	Self Reporting Questionnaire (HARDING, 1980).....	43
6.4.2	Escala de Vulnerabilidade e Estresse no Trabalho (SISTO et al, 2007).....	43
6.4.3	World Health Organization Quality of Life assessment - WHOQOL-BREF (WHOQOL, 1998).....	45
6.4.4	Roteiro de assuntos para entrevista.....	46
6.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	47
6.6	ANÁLISE DE DADOS.....	48
6.7	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	49
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	50
7.1	ETAPA 1.....	50
7.2	ETAPA 2.....	54
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
	REFERÊNCIAS.....	76

APÊNDICE.....	84
APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA...	85
APÊNDICE B - TERMOS DE ANUÊNCIA PARA DIVULGAÇÃO.....	86
APÊNDICE C - CARTA CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA	87
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	88
APÊNDICE E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	89

1 INTRODUÇÃO

O panorama educativo nacional, desde a década de 1980, tem passado por diversas mudanças políticas e estruturais que vêm ocasionando um redesenhar da instituição escolar em seus objetivos e métodos de funcionamento. Políticas de avaliação externa, sistemas periódicos de acompanhamento e verificação da aprendizagem levaram as secretarias de educação a desenharem uma nova forma de gerir o trabalho educativo.

O município de Fortaleza foi um dos precursores deste movimento de mudanças, alterando as políticas de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). A SME de Fortaleza divide-se em seis Distritos de Educação, os quais gerenciam um grupo determinado de escolas por localidades próximas. Por intermédio desses polos de gestão, a SME realiza a implantação de suas iniciativas e acompanha todas as unidades escolares, gerindo as instâncias pedagógicas e administrativas da escola.

Desde 2010, a SME criou novas estratégias de monitoramento dos resultados com sistemas de acompanhamento diário de frequência *on-line* dos alunos e docentes, expandiu a carga-horária de formação e planejamento dos professores, criou cargos de superintendência escolar, ampliou o número de intervenções da SME diretamente nas escolas. A implantação destas novas iniciativas traz como objetivo principal o aumento dos índices de aprendizagem do município, com o objetivo de melhorar o posicionamento da capital cearense no *ranking* de resultados nacionais de alfabetização.

Os trabalhos desenvolvidos pela Prefeitura de Fortaleza em prol da melhoria na qualidade da educação ofertada têm como metas globais os seguintes índices: alfabetizar 100% das crianças até o 2º ano (sete anos de idade) do Ensino Fundamental da rede pública municipal; elevar para 7.0 o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal até 2025; elevar para 6.0 o IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal até 2025¹.

O Ensino Fundamental consiste nos nove anos de ensino básico subsequentes ao período da Educação Infantil. Dividido em dois ciclos, anos iniciais

¹ Extraído do site: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/ensino-fundamental>

(1.º ao 5.º ano) e anos finais (6.º ao 9.º ano), o Ensino Fundamental atende a crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos. Aproximadamente 142.630 alunos, distribuídos em 5.384 turmas em 289 escolas, cursam de 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino em Fortaleza.

A implantação dessa estrutura aconteceu por meio de novos gestores, realização de seleções públicas para cargos de gestão escolar e superintendência, mudança de políticas de lotação dos professores e realização de concurso público para o ingresso de novos professores na rede municipal. Frente a um panorama de mudanças, é importante perceber que os contextos desafiadores da educação, como a estrutura escolar precária, ausência de valorização do professor, violência crescente nas escolas, dentre outros fatores que necessariamente interferem na aprendizagem, permanecem presentes no cotidiano escolar. Uma vez propondo mudanças gerenciais, a SME modifica também o cotidiano educacional dos professores e das crianças, o que envolve todos os aspectos subjetivos desses indivíduos.

O professor é um indivíduo dotado de subjetividade, constituído de sua história, sua forma de ver o mundo, seus anseios e sonhos para si. Sua vida pessoal e seu trabalho como educador fazem parte de quem ele mesmo é, das escolhas que fez para sua vida e seu cotidiano. Essas escolhas são a construção de sua própria história. Essa história pessoal é constantemente afetada pelas iniciativas políticas que são propostas e assumidas pela gestão municipal.

Diante de todas as intervenções políticas da gestão pública, o professor se vê exigido a atualizar sua prática pedagógica, muitas vezes sem ser consultado acerca das mudanças, recebendo-as como diretrizes e orientações. Em contrapartida, este mesmo professor é constantemente cobrado a ampliar suas práticas pedagógicas para dar conta de seu aluno, que, sendo também um ser social, igualmente está em constante mudança e é dotado de sua subjetividade. As condições de vulnerabilidade social estão presentes no contexto externo e interno das escolas, o que impõe ao profissional uma constante insegurança em seu trabalho diário.

O professor tem seu cotidiano de trabalho afetado pela chegada de novos diretores e coordenadores escolares, precisa se adaptar às novas diretrizes e metas educacionais assumidas pela SME e depara-se com a burocratização proveniente dessa política de monitoramento dos resultados. São novas perspectivas, novos

horizontes, novas situações, contudo, os antigos desafios disciplinares, estruturais e gerenciais permanecem no trabalho docente.

Diante de tudo isso, o professor fica sujeito a situações de ansiedade, estresse, depressão, cobrança exagerada de resultados, falta de controle de seu próprio tempo, sentimentos de incapacidade laboral, hipersolicitação afetiva, problemas de pressão arterial, dores de cabeça e doenças osteomusculares derivadas do contexto adoecedor a que são submetidos diariamente em sua profissão. Acrescenta-se ainda o alto nível de expectativa que é colocado sobre o professor e o aluno, para que ambos atinjam o padrão desejável municipal e nacionalmente, ainda que não recebam aparato necessário para a obtenção desse padrão. Dessa forma, o professor e o aluno ficam sujeitos a frustração com os resultados após as avaliações periódicas.

A identificação de contextos adoecedores dentro da escola tem despertado o interesse de muitos pesquisadores na área da Educação e da Saúde. A identificação do sofrimento psíquico em professores deveria ser alvo de constantes estudos, o que torna esta pesquisa uma iniciativa relevante, uma vez que ambiciona analisar o sofrimento psíquico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza.

O interesse na análise do sofrimento psíquico em professores deriva da aproximação com esse contexto, partindo da prática enquanto formador de professores da capital cearense. Uma vez que nota-se o número crescente de professores em sofrimento psíquico, é importante identificar como estes percebem em si os sintomas característicos e, a partir daí, buscar entender as relações desse sofrimento com o trabalho docente, investigando quais as estratégias que os professores têm adotado para manter sua qualidade de vida em contextos adoecedores.

A presente pesquisa, que tem o objetivo de analisar o sofrimento psíquico em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza, está estruturada com um referencial teórico apresentando a perspectiva histórico cultural da subjetividade humana e do trabalho, conforme tópico 3 em que será apresentada a visão de homem utilizada nesta pesquisa. Em seguida, serão apresentadas as políticas públicas nacionais e municipais que impactam mais diretamente na formação de professores e na profissão docente. Logo após, será possível encontrar um referencial teórico sobre o sofrimento psíquico no trabalho docente. Findada a

fundamentação teórica do trabalho, o leitor poderá vislumbrar o método empregado na pesquisa, com detalhamento dos instrumentos utilizados. Por fim, os resultados serão descritos em duas etapas, a primeira apresentando a percepção dos professores acerca o sofrimento psíquico, vulnerabilidade ao estresse no trabalho e sua qualidade de vida, coletados por meio dos instrumentos *Self Reporting Questionnaire*, Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho e *World Health Organization Quality of Life Assessment*, respectivamente. E a segunda explora a percepção de seis professores a respeito do sofrimento psíquico e o trabalho docente, suas causas e possibilidades de enfrentamento. Esses resultados serão discutidos tomando por base a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski para compreender os dados, seguido das considerações finais da pesquisa e referências.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Analisar o sofrimento psíquico em professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza.

2.2 ESPECÍFICOS

Identificar sintomas de ansiedade e depressão, vulnerabilidade ao estresse e qualidade de vida em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza.

Investigar como o professor percebe a relação de seu sofrimento psíquico com o trabalho docente.

Entender como o professor busca de enfrentar o sofrimento psíquico no cotidiano de trabalho.

3 SUBJETIVIDADE HUMANA E TRABALHO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Por ter sua gênese fundada no referencial teórico-metodológico marxista, a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir com o campo da Saúde do Trabalhador, de modo muito mais consistente e coerente com o materialismo histórico-dialético (SILVA; TULESKI, 2015), especialmente por essa abordagem considerar que os fenômenos psíquicos são constituídos a partir da atividade do indivíduo em um modo de produção específico, no caso, o capitalismo. Essa concepção fornece elementos para pensar como os indivíduos internalizam as contradições dessa forma de sociabilidade, de modo a determinar certas formas de pensar, sentir e agir no mundo do trabalho e fora dele.

Partindo do pressuposto de que o objeto da Psicologia não é o mundo interno em si mesmo, mas o reflexo do mundo externo no mundo interno, pode-se traçar uma rota de observação do objeto de estudo desta pesquisa. É por meio da compreensão de mundo presente na interação do sujeito com sua realidade que se buscará empreender o caminho de apreensão da subjetividade docente (NUNES; OLIVEIRA; ROCHA, 2016).

Vê-se em Facci, Barroco e Leonardo (2009) que Vigotski defende a ideia que para compreendermos como ele chegou a ser o que é, se faz necessário considerar o que há de mais desenvolvido no homem e no contexto histórico-social que o produz. Entende-se, portanto, que o objetivo de uma pesquisa qualitativa não se firma apenas na constatação de um fato, ou na apreensão de um fenômeno de modo isolado e sim na compreensão de como o contexto investigado ocorre na construção social e humana, viu-se como um bom referencial teórico as fundamentações da Psicologia Histórico-Cultural.

Essa linha de pensamento parte do princípio de que não há uma natureza humana a priori. O indivíduo não nasce humano, mas se torna humano ao longo do processo de humanização em que se apropria das objetivações humanas historicamente produzidas, isto é, das objetivações do gênero humano. É o que se depreende da leitura de Malaguty:

Para trabalharmos com a psicologia histórico-cultural, faz-se necessário expor a concepção de homem no marxismo, já que foi nela que os psicólogos soviéticos, como Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, se respaldaram para

elaborar as explicações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, a relação entre processos interpessoais e intra-psíquicos, sobre a constituição do que é propriamente humano, do que sejam as funções psicológicas superiores, entre outras temáticas que são contempladas pela psicologia histórico-cultural (MALAGUTY, 2013, p. 111)

Portanto, o trabalho é uma categoria fundamental para o desenvolvimento da sociedade como um todo e de cada indivíduo em particular. Por meio do trabalho, o homem transformou a sociedade e se transformou (SILVA; TULESKI, 2015). Tal transformação é decorrente da filogênese na história da constituição do humano.

Ao entender que o processo de alienação na sociedade capitalista está ligado ao processo de sofrimento pelo trabalho (SILVA; TULESKI, 2015), compreende-se que os estudos que relacionam a saúde mental e o trabalho devem necessariamente levar a alienação em consideração se quiserem sair da aparência do fenômeno e ir à raiz do processo de sofrimento. Desse modo, partimos do princípio de que a Psicologia Histórico-Cultural contém as categorias psicológicas coerentes com essa concepção de humano e de sociedade que possibilitam superar a aparência do fenômeno para entender as condições concretas de vida que o ser humano constituem e assim abrir a possibilidade de transformá-las.

As mulheres e os homens, por meio da atividade de trabalho, modificam a natureza conforme desenvolvem suas necessidades. Mediante o labor, compreendido como atividade criadora e produtiva, transmitem as objetivações criadas no decorrer do processo histórico. Nesse ponto, é possível entender com clareza que, ao mesmo tempo, o trabalho, que deve ser um exercício qualificador e prazeroso, pode, por meio das escassas condições, tornar-se desqualificador, explorador e causador de sofrimento (NUNES; OLIVEIRA; ROCHA, 2016).

Há, ainda, outra dimensão do trabalho capitalista que precisa ser considerada, em que pesem os fatores de alienação. É necessário considerar que a unidade rompida entre decisão e ação precisa ser recomposta no processo de trabalho, sem que se altere a condição que a gerou, nesse caso, a propriedade privada dos meios de produção. Essa necessidade, além de colocar para o capitalista o imperativo de rigoroso controle, manifestada por meio dos mecanismos de avaliação institucional, premiações motivacionais e criação de instâncias reguladoras, aponta para o fato de que a geração do excedente depende, também, da capacidade multilateral dos seres humanos, do caráter inteligente e proposital que reveste sua

ação de infinita adaptabilidade. Ou seja, a realização do trabalho capitalista depende da anuência do trabalhador.

A compreensão desse processo é fundamental para entender a forma como professores têm se tornado vítimas, o que causa uma mutilação subjetiva causadora de sofrimento psíquico, uma vez que envolvidos nos mecanismos e exigências da prefeitura (OLIVERA et al, 2014), como forma de seguimento às diretrizes, e por vezes o fazem, mesmo que, mais adiante, venha a ser de algum modo prejudicado por essa própria ação. Aqui, encontra-se a seriedade do processo alienante como causador do adoecimento do profissional.

Ao nascer, a pessoa encontra uma sociedade estruturada, organizada e, para se humanizar, ela precisa se apropriar dos bens culturais, para, assim, poder desenvolver aptidões novas. A esse respeito, Duarte, (1993), com base em Marx, Heller e Leontiev, argumenta que a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação de características humanas já objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado.

Frente aos desafios que enfrentam os profissionais de educação, para que se apropriem das condições sociais e culturais que lhe apresentam, muitas vezes como adesão por meio da seleção pública a que se submetem, os profissionais têm perdido a consciência coletiva. É uma realidade que gera um esfacelamento do sentimento de coletividade. A perda dos referenciais de classe e grupo, culminando em um individualismo de sobrevivência, tem exigido da subjetividade desses profissionais algo que não os tem mantido saudáveis. A diferença entre o alcance de desenvolvimento genérico do ser humano e o da pessoa particular, em uma mesma época, pode ser imensa, e somente com o enfrentamento dessa distância é que se pode pensar numa sociedade com as características de sociedade inclusiva (BARROCO, 2007), que propicia condições igualitárias ao desenvolvimento pleno.

Frente a esse contexto, o trabalhador relaciona-se com o seu trabalho de modo não livre. A opressão humana envolve-se na relação do trabalhador com a produção, sendo as relações de servidão, fundamentalmente, modificações e consequências desse estranhamento original, que viola também o processo de trabalho e reapropriação do trabalho exteriorizado, nos seus aspectos genéricos (TOASSA, 2013).

As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, têm sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto

na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado. Por exemplo, a industrialização fez com que as pessoas fossem transformadas em fração, executoras de ações fracionadas, simples portadoras de uma função social fracionária, com elástica plasticidade, incapazes, porém, de modificar as formas sociais de trabalho, de alterar a ordenação do processo social de produção, e de, enfim, controlá-lo.

E o professor, ao realizar seu trabalho, é expropriado do que caracteriza sua atividade vital, perdendo essa conexão elementar entre as necessidades e os produtos que se destinariam a saciá-las. Essa realidade vincula-se ao fato de os professores sentirem-se cada vez menos dominadores de seu próprio trabalho e saber que todo o seu esforço é nomeado como ações da Secretaria de Educação frente a um *marketing* de resultados (VOSS; GARCIA, 2014) perante o cenário nacional. Há uma expropriação do trabalho docente frente à secretaria, que os explora em nome de propagandas e conquistas políticas.

Essas condições de trabalho chegam a gerar um esfacelamento das relações interpessoais, corroborando com o prejuízo subjetivo de ter seu próprio trabalho expropriado de si. Os desgastes relacionais entre os profissionais de uma mesma escola, podem ser consequências da alienação do trabalho do professor, uma vez que os professores não sentem-se recompensados pelo fruto de seu trabalho. E ainda, há uma quebra de relações de classe, quando os profissionais lotados em sala de aula sentem-se explorados por colegas professores que estão exercendo gestão administrativa e pedagógica na rede educacional. A relação com os demais, fundamental para sua existência objetiva e efetiva (MAZZOLA; SCHONFELD; SPECTOR, 2011 apud DIEHL; MARIN, 2016), converte-se em uma relação entre desconfiados concorrentes.

De acordo com Duarte (1993), sem o trabalho, atividade vital, não podem existir nem o homem nem a sociedade tal como os temos, portanto, o trabalho é uma categoria ontológica fundamental. O ser humano, por princípio, é, pois, um ser social, guiado pelas relações materiais. Vigotski (1995) argumenta que os homens elaboram uma série de estímulos e signos artificiais que orientarão a conduta social da personalidade e que possibilitarão, portanto, o domínio dos próprios processos de comportamento.

Da mesma forma, a consciência, de acordo com Martins (2005), não pode ser identificada somente com o mundo interno, mas decorre de um ato psíquico que

o indivíduo experiência na sua relação com outros homens e com o mundo. Segundo Leontiev (1978), o desenvolvimento da consciência depende de condições históricas concretas e do modo de vida que os homens estabelecem entre si numa dada condição de classe; ou seja, as relações de produção mantêm uma relação intrínseca com o seu desenvolvimento. Tal autor entende a consciência como um reflexo psíquico da realidade, estruturado especialmente na significação, no sentido pessoal e no conteúdo sensível;

[...] a significação é a generalização da realidade que é cristalizada ou fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua, existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (LEONTIEV, 1978, p. 94)

Esses significados estão atrelados às representações determinadas pela sociedade feitas pelo homem em uma determinada época. No decorrer da vida, o homem se apropria dos conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes. Essa significação depende da relação individual que estabelece com a realidade. Os profissionais, portanto, se percebem hoje carregando ainda suas lutas históricas enquanto categoria e classe, como veremos adiante na análise decorrente do contato com os professores participantes da pesquisa.

Ao olhar para os docentes que cada vez mais têm enfrentado exigências, desafios e dificuldades no exercício de sua profissão (REIS et al, 2006), é possível notar o quanto essas condições de trabalho têm incidido em sua subjetividade, de modo a configurar-se em situação de mal-estar e de sofrimento psíquico. É comum a manifestação de sintomas como ansiedade, insônia, fadiga, depressão, etc., gerando licenças, aposentadorias precoces ou desistência do magistério.

Retomando a construção da concepção de subjetividade utilizada nesta pesquisa, Guareschi (2001; 2007) propõe uma diferenciação que parece interessante, entre as concepções de indivíduo e sujeito. Segundo ele, a partir de uma formulação cartesiana, o indivíduo seria aquele que é único, indivisível em si e separado dos demais. A noção de sujeito, por sua vez, envolve a concepção do ser humano como alguém que é, igualmente, singular, mas que só existe nas suas relações com os demais e com o ambiente. Devido a suas relações, o ser humano pode desenvolver não apenas uma dimensão de singularidade, mas também uma subjetividade.

Acentua-se, então a dimensão da unicidade. O ser humano

é um porque nos milhões de relações que estabelece, ele recorta pedacinhos diferentes e forma uma grande colcha de retalhos com a qual [...] constrói a sua subjetividade. A subjetividade, então, é o conteúdo, são os retalhos que compõem seu ser; é o conjunto total de suas relações, são os outros, o mundo. Enfatiza-se, então, a dimensão da constituição do ser. Somos, assim, misteriosamente, os outros, apesar de sermos singulares, porque recortamos diferentemente as relações. (GUARESCHI, 2001, p. 32).

A partir dessa forma de pensar, podemos romper com a aparente contraposição do indivíduo ao grupo e considerar que a constituição da subjetividade só pode ocorrer no encontro de ambos. Se a individualização, isoladamente, nos torna vítimas fáceis das diversas estratégias políticas e mercadológicas de manipulação dos desejos e dos projetos de vida, as concepções relacionais sobre a construção do que chamamos de sujeito humano podem atuar no sentido contrário, na construção de novos valores e na criação de formas alternativas de ação e de vida.

Busca-se considerar, nos sujeitos a serem investigados, suas oscilações, seus interesses e seus projetos individuais contra as imposições e as necessidades coletivas, bem como seus conhecimentos e pensamentos, em oposição aos sentimentos, desejos ou vontades e assim por diante. A concepção de sujeito, assim, é ora determinada por processos externos a si; ora por processos internos, mas incontroláveis por ele próprio; ora por combinações entre os processos externos e internos (VACCARO; SILVA, 2016). Em sentido contrário, esse sujeito aparece, algumas vezes, como capaz de elaborar percepções e de viver em um mundo constituído unicamente por suas elaborações ou no qual elas fossem o único elemento importante.

González Rey (2002) aponta que as ações do sujeito não são nem consequência nem causa de uma natureza diferente dele, mas parte de um processo que as integra como constituintes e constituídas pelo sistema no qual elas se definem, a subjetividade. O ser humano é agente da sua própria história. Ainda que sofram influências do ambiente e de limitações provenientes de seu próprio organismo, cujas necessidades básicas não podem ser ignoradas, e que possa ter boa parte de seus pensamentos e sentimentos controlados por instâncias externas, o sujeito humano não é mero reflexo dessas injunções nem apenas o resultado linear de outras formas de controle independentes e superiores a ele.

Entende-se ainda que o professor é um sujeito produtivo e representa um momento ativo na produção de seu próprio desenvolvimento subjetivo: “ele não é determinado por forças externas, que atuam como causas em relação a ele, mas é um elemento constituinte do processo complexo em que se definem seus diferentes momentos” (GONZÁLEZ REY, 2002, pp. 32-33). O docente é dinâmico e relacional. A constituição do sujeito humano é um processo contínuo e não linear; não é limitado a determinados períodos da sua vida, não tende a um resultado preestabelecido nem segue um percurso que é sempre igual para todos; é, portanto, dinâmico. É nas relações que tudo aquilo que é individual pode ser manifestado, mas é, também, a partir delas que o individual pode ser elaborado.

O sujeito humano desenvolve-se a partir de processos históricos e sociais e, sobretudo, como parte deles. Não existe um sujeito humano genérico e atemporal. Esse mesmo sujeito integra-se dialeticamente à sociedade e à história. Ao nascer, cada ser humano é inserido em um ou vários grupos, todos situados em processos históricos de constituição e de transformação. Esses grupos são portadores de uma cultura, ou seja, de um complexo conjunto de conhecimentos e de crenças que tornam a realidade compreensível para eles e se materializam em hábitos e regras. Por isso, a realidade, ainda que seja socialmente construída, tende a aparecer ao indivíduo como algo anterior, exterior e superior a ele (TOMANIK, 2009).

Como sujeito social, porém, o ser humano participa da reconstrução contínua dos processos de compreensão da realidade empreendidos pelos grupos e comunidades e das formas de atuação associadas ou derivadas dessas concepções. Como participante daquelas transformações, o sujeito reconstrói, igualmente, sua própria constituição. O processo da instituição social do indivíduo, isto é, da socialização da psique, é indissociavelmente o de uma psicogênese e de uma sociogênese (CASTORIADIS, 1982). É uma história da psique, no decurso da qual esta se altera e se abre para o mundo social-histórico, por meio também de seu próprio trabalho e de sua própria criatividade; é uma história de imposição à psique, pela sociedade, de uma maneira de ser que a psique jamais poderia fazer surgir a partir de si mesma e que fabrica e cria o indivíduo social. O resultado comum a essas duas histórias é a emergência do indivíduo social como coexistência, sempre impossível e sempre realizada, de um mundo privado e de um mundo comum ou público.

A sociedade, por sua vez, também não existe fora de um espaço físico e não pode desenvolver-se a não ser em contato e graças aos recursos oferecidos por

esse espaço. Individual e coletivamente, os seres humanos forjam sua sobrevivência a partir de sua atuação sobre o ambiente, usufruindo dele, transformando-o e ressignificando-o. Nesses processos, humanizam o mundo, organizam-se como grupos e constituem-se como sujeitos. Essa percepção do meio é importante, uma vez que, para apreender a realidade dos professores, faz-se necessária a percepção de seu contexto escolar (TOMANIK, 2009).

Assim, a existência objetiva e exterior do sujeito humano no mundo pode deixar de ser vista como oposta e inconciliável com a existência de processos internos, íntimos e não compartilháveis. O ser humano é uma realidade objetiva no âmbito de uma sociedade e, portanto, objeto e sujeito nas circunstâncias, produto e produtor de condições materiais, interlocutor e referente de relações sociais. Mas o ser humano também é uma realidade subjetiva, gerador de uma perspectiva e de uma atividade e, portanto, produtor de uma história pessoal e social e produtor de uma vivência (MARTIN-BARÓ, 1991).

O sujeito é produtor de sentidos e significados. Apesar de suas aparências de externalidade, anterioridade e independência em relação a nós, o mundo não existe da maneira como o vemos, não importando qual seja essa maneira. O que existe é uma contínua produção humana de sentidos para o mundo, de explicações e crenças sociais capazes de gerar uma disposição nossa em percebê-lo, ou mesmo em desejar que ele seja desta ou daquela forma.

Segundo Vigotski (1998), o sentido é uma elaboração humana sobre algum fato ou mesmo sobre algum processo não fatural, é um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem inúmeras zonas que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas.

Com base nessa definição, podemos supor que os acontecimentos, produzidos pelos professores em suas práticas cotidianas, são conjuntos de significados compartilhados, capazes de gerar sentidos que podem ser, simultaneamente, individuais e coletivos. Estes, longe de serem pura criação de uma mente que pensa isolada da sociedade e distante da realidade, são tentativas de aproximação com a realidade, de enfrentamento e de convivência com ela e refletem tanto partes dessas realidades quanto a totalidade do sujeito que o elabora e do

contexto histórico e social no qual o processo de elaboração transcorre (TOMANIK, 2009).

Os sentidos criados e compartilhados, materializados em ações ou projetados em novas reflexões, retornam aos seus sujeitos e podem ser a base de alterações das elaborações anteriores ou da criação de novas. Podem, ainda, ser a base para transformação dos processos subjetivos daqueles que os compartilham. A partir disso, reitera-se a relevância desta pesquisa para o enfrentamento das situações de sofrimento psíquico em que possam ser encontrados os professores (TOMANIK, 2009), uma vez que, a partir da entrevista, ao falarem sobre os temas que lhe serão propostos, já exista a possibilidade de estes sujeitos darem novo sentido às suas condições de trabalho, produzindo novas configurações subjetivas.

A produção de sentidos não é um processo puramente cognitivo, nem envolve a reflexão puramente. Ao contrário, o sentido subjetivo é a integração de uma emocionalidade de origens diversas que se integra a formas simbólicas na delimitação de um espaço da experiência do sujeito. “No sentido subjetivo integra-se tanto a diversidade do social quanto a do próprio sujeito em todas suas dimensões, incluindo a corporal” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 127).

A subjetividade é tanto individual quanto social. O conceito de subjetividade é um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais. Esses contextos, que incluem as instituições, os vários tipos de ação social do homem e suas formas de integração macrossocial, aparecem como contextos produtores de sentido por meio das histórias subjetivas de seus protagonistas, assim como das histórias e processos de subjetivação daqueles espaços sociais em que a ação social se produz (GONZÁLEZ REY, 2004).

O que define o caráter subjetivo de um processo ou ação não é o seu caráter externo ou interno, mas sim o espaço de sentido e significação no qual sua expressão é gerada, espaço que é indissolivelmente constituído pela subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2002). A história não é vista como soma de acontecimentos objetivos, mas como a configuração subjetiva singular das experiências da pessoa em espaços sociais concretos.

Como sentido subjetivo, definido por González Rey (2002), entende-se a unidade processual do simbólico e do emocional que emerge em toda experiência humana, unidade essa na qual a emergência de um dos processos que a integram sempre invoca o outro, sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais que se reorganizam na configuração subjetiva da experiência. As configurações subjetivas representam a unidade do histórico e do atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva. Essa produção subjetiva, porém, é parte de toda ação envolvida na vida presente do sujeito, sendo sensível a múltiplos desdobramentos no curso dessas ações. A unidade que conserva os sentidos subjetivos dominantes que assimilam essa diversidade são as configurações subjetivas, que integram a multiplicidade dos cenários sociais da vida atual da pessoa por meio de sentidos subjetivos que estão além das suas representações conscientes.

Para tanto, fez-se necessária a escolha de um referencial teórico que, longe de conduzir a uma nova ideia de mente, abriu espaço para o desenvolvimento de uma nova compreensão entre o relacional e o mental. Por tal motivo, adere-se ao conceito de subjetividade introduzido por González Rey (2002), a partir dos trabalhos de Lev Vigotski. Como pensado por autores como Vigotski e Rubinstein, o social se torna relevante para o desenvolvimento psíquico quando considerado por meio da posição ativa da pessoa nos diferentes espaços sociais em que atua, o que pressupõe a presença de sua história de vida em termos de suas configurações subjetivas atuais.

Mediante essa compreensão da subjetividade dos professores e da forma como se entende o trabalho, serão discutidas as políticas públicas e a formação docente na SME de Fortaleza para que se compreenda um pouco do contexto no qual os professores sujeitos desta investigação estão inseridos e o impacto destas políticas em seu trabalho. Em seguida, as percepções do sofrimento psíquico a partir dessas construções de sujeito e trabalho.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FORTALEZA

O cotidiano docente é marcado por inúmeros desafios, desde as realidades estruturais das unidades escolares até o relacionamento professor-aluno dentro das salas de aula. Nesse contexto, há muita influência das políticas públicas em educação, que interferem diretamente no dia a dia e movimentam as relações interpessoais na escola. As políticas educacionais têm centrado esforços no aluno, direcionando ações que supram as realidades educativas e afetivas de cada criança, e o profissional docente nessas ações é um meio para que o fim último seja alcançado (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013).

O que dificilmente se leva em consideração é que o professor enquanto sujeito está envolvido subjetivamente em todas as situações. Cada decisão que é tomada pelo poder público, pelas esferas de gestão nacional, estadual ou municipal, interfere na forma de trabalho desse profissional que está em sala de aula com os alunos (OLIVEIRA et al, 2002).

Compreende-se que a finalidade da ação docente é desenvolver o aprendizado nos alunos. No entanto, o que tem sido observado é um exigente aumento de funções para além da ação de ensinar, ultrapassando a sala de aula, o que pode acarretar uma descaracterização da profissão professor (MIRANDA, 2017).

É possível encontrar na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394/96 (BRASIL, 1996), políticas que sinalizam para a valorização dos profissionais da educação. As políticas e diretrizes apontam para a necessidade de efetivo investimento em políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho, para enfrentar uma histórica realidade de escassez, inadequação e da desprofissionalização, com severos impactos sobre a qualidade do ensino, cujas matrículas decrescem a cada ano, numa realidade em que não se constata melhora nos indicadores de permanência e sucesso.

Nas Diretrizes Municipais, observa-se a escolha feita pela capital cearense, por uma proposta educativa que preconiza a qualidade da relação entre professor e aluno. Isto para que o aprendizado aconteça de maneira significativa para ambos.

Tal proposta educativa parte da concepção de que a interculturalidade é o grande pano de fundo da aprendizagem, que está alicerçada na relação entre os sujeitos [...]. Nesse sentido, acredita-se que quanto maiores e mais diversas forem as relações intersubjetivas estabelecidas, maior será a

potencialidade da aprendizagem de todas as pessoas envolvidas. (FORTALEZA, 2015, p. 19).

Encontra-se ainda, no Plano Municipal de Educação (PME), a concepção vigotskiana para respaldar a entendimento adotado. O que reforça a importância da relação para que os alunos possam aprender.

É uma concepção também respaldada por contribuições de alguns autores, como por exemplo, Vygotsky para quem toda aprendizagem acontece em um primeiro momento no plano social (intersubjetivo) e, posteriormente, é apropriada pelo sujeito no plano individual (intrasubjetivo). (FORTALEZA, 2015, p. 20).

De acordo com o PME, é possível identificar um texto que valoriza a subjetividade dos professores. Uma concepção educacional que entende o professor enquanto um sujeito que vai desenvolver seu aluno por meio da relação estabelecida. Corroborando com semelhante compreensão, assevera o documento,

Para Vygotsky, a chave da aprendizagem está nas interações entre as pessoas e delas com o meio, e com a transformação das interações é possível melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores que fazem parte da comunidade educativa. Ter altas expectativas em relação aos estudantes faz com que os professores, em vez de adotarem uma visão adaptativa (ajustar a aprendizagem ao contexto e ao modelo de interação já existente), busquem a transformação do contexto e das interações que nele acontecem para alcançar melhores resultados de aprendizagem para todos os alunos (FORTALEZA, 2015, p. 21).

Por meio desse recorte, é possível identificar orientações e expectativas do poder público municipal sobre o profissional docente. O documento apresenta perspectivas de qual professor deve existir nas salas de aula do município, no período de 2015 a 2025, designando posturas sobre o que espera dos professores em sua prática cotidiana.

Diante dessa expectativa do poder público sobre os professores, é interessante refletir sobre as condições de trabalho em que os docentes cotidianamente estão lotados, e quais as condições socioeconômicas nas quais esses profissionais estão inseridos diariamente. As expectativas que são lançadas sobre os professores juntamente com o contexto de insalubridade trabalhista a que são submetidos (DIEHL; MARIN, 2016) condizem com os estudos que apontam um elevado índice de adoecimento psíquico docente.

No PME, é possível encontrar referências aos princípios do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), em que consta como princípios:

IV. melhoria da qualidade da educação;

[...]

VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX. valorização dos (as) profissionais da educação;

Compreende-se, pois, que os textos legislativos do país e do município apontam para uma política educacional de valorização do professor e das melhorias de condições de trabalho na educação. Contudo, isso corrobora a incoerência fatídica, gerando mais situações de sofrimento psíquico, uma vez que são discrepantes as expectativas e os discursos da realidade experimentada no cotidiano escolar (VOSS; GARCIA, 2014).

Ainda contrário a essas propostas políticas, o que tem sido possível observar é a transformação do trabalho docente em objeto capitalizado. A redução da ação docente à aplicação de estratégias inovadoras em sala de aula, exigindo do professor um nível de capacitação que lhe propõe uma constante rotina de estudo e pesquisa, sem, contudo, ofertar um ambiente de trabalho com estrutura minimamente adequada e remuneração condizente para que esses profissionais invistam em sua formação continuada (MIRANDA, 2017). Autores como Garcia (1999), Imbernón (2010), Gatti (2013) trazem uma excelente discussão sobre os conceitos de formação, o que seria a formação inicial do professor e como se daria o desenvolvimento profissional de professores.

Garcia (1999) reflete sobre os conceitos de formação, identificando que há diferentes tendências sobre este conceito. Segundo Menze (1980 apud GARCIA, 1999), uma das tendências aponta a formação como a reprodução de uma ideologia, a reprodução de um conhecimento que não pode ser investigado. Uma segunda tendência diz respeito à formação como uma capacitação, transmissão de informações e oferta de conhecimentos. A terceira tendência diz respeito à formação enquanto um movimento educativo que contribui para o desenvolvimento pessoal e individual do sujeito a partir de suas experiências pessoais e sociais, por meio de situações formais e informais de aprendizado.

É possível encontrar ainda definições de Rodriguez Diéguez (1980 apud GARCIA, 1999), que aponta a formação de professores como um ensino profissionalizante para o ensino, o que poderia ser compreendido como uma formação técnica e didática, que prepara o profissional para dar aula e executar planos didáticos. Enquanto para Berbaum (1982 apud GARCIA, 1999), a formação é uma ação que produz mudança a partir de uma intervenção num tempo determinado, na qual o participante tem vontade consciente de atingir um objetivo específico.

Diante disso, concebe-se para este trabalho a Formação de Professores como um contínuo (GARCIA, 1999). Entende-se que o professor não é formado por situações pontuais ou cursos de durabilidade definida, mas que o processo de desenvolvimento profissional docente acontece em diversas circunstâncias. Tardif (2010) compreende que o profissional é constituído de saberes que são acumulados desde suas primeiras vivências pessoais e que o professor não é dotado apenas de saberes adquiridos em situações formais como cursos de duração determinada, mas saberes adquiridos durante toda a vida.

Imbernón (2010) traz parâmetros sobre a formação docente que auxiliam a percepção desejada por esta pesquisa. Uma vez que se pretende refletir sobre a percepção dos professores o sofrimento psíquico que vivenciam, e isso diz respeito também às expectativas que são lançadas pelo poder público e, conseqüentemente, pelos pais e alunos, além de expectativas pessoais do próprio profissional. O mesmo autor compreende que a formação docente é necessária para manter o profissional em uma constante reflexão sobre si mesmo, de modo a constituir-se um profissional com melhor prática. Essa melhoria só é possível diante de um momento de reflexão oportunizado a partir de diversas estratégias, conforme apresentadas por Garcia (1999).

Retomando a linha de raciocínio de Imbernón (2010), é possível assimilar que o processo formativo docente implica a constante revisão de sua prática por meio de situações formativas. Uma vez que as situações serão formativas quando oportunizarem ao professor que ele reflita sobre a própria prática, é fundamental que haja uma comunicação adequada, respeitando a realidade do professor se encontra, abordando conteúdos e propostas condizentes com o cotidiano docente.

Para uma proposta de formação docente ser condizente com o cotidiano dessa profissão, é preciso que considere o professor como ser humano, dotado de uma subjetividade, história e sentimentos que se implicam na construção de sua figura

profissional (NUNES; OLIVEIRA; ROCHA, 2016). Em situações nas quais o professor não é visto como um ser humano dotado de vontades, sonhos, desejos e também marcado pelos erros, derrotas e frustrações da vida, tende-se a criar uma expectativa não real sobre aquele professor.

No PME de Fortaleza são apontadas expectativas relacionadas à forma como o professor deve lidar com seus alunos, sendo possível perceber que, dentre essas expectativas, não são consideradas variáveis referentes ao aluno propriamente dito, como, por exemplo, quem são os alunos que constituirão a sala de aula e como se dará a relação aluno-professor. Tampouco é contemplada a realidade subjetiva do profissional, na forma deste lidar com o possível déficit estrutural da escola, com a ausência de segurança, com o fato de ser submetido a uma jornada exaustiva de trabalho em salas de aula com altas temperaturas e uma disputa incessante por remuneração mais justa. Ainda que o documento municipal explicita o que espera de um professor em exercício na rede de ensino, e tenha previsto uma proposta de formação desse profissional, o que se tem observado é uma proposta de formação voltada para resultados de aprendizagem e uma desconsideração da formação subjetiva do professor.

As ações dessa mesma política que anuncia valorização são de sucateamento dos aparelhos educativos e sobrecarga do professor como meio para o alcance do fim, a destacar, elevados índices de aprendizagem. A noção de justiça como eficácia econômica implica um novo quadro da gestão liberal, gerando a obrigação de resultados para os docentes e seus alunos, concorrência entre as escolas, remuneração dos docentes atrelada à performance de seus alunos, dentre outras estratégias (MAUÉS, 2016).

Esse processo de responsabilização docente ocorre em um contexto de desigualdades na estrutura e no financiamento da educação (VIEIRA, VIDAL; GALVÃO, 2016). As desigualdades não se referem apenas ao desempenho nas avaliações, mas principalmente às condições de infraestrutura física e pedagógica, indicando que existem diferenças significativas entre as escolas que atendem os mais pobres e aquelas que recebem alunos de outros estratos sociais.

Com vistas a alcançar excelentes resultados de aprendizagem, ocorre a constante verificação por meio de avaliações externas como Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA). O monitoramento dos resultados submete o professor a um clima de

constantes exigências pedagógicas, científicas e relacionais (CARLOTTO et al, 2015), ocasionando sensações de culpa dos profissionais frente ao seu adoecimento, mesmo que estejam trabalhando sob condições de insalubridade. Desse modo, nota-se um grande paradoxo entre políticas de um trabalho saudável e de sustentabilidade nas instituições e os índices de precarização e adoecimento dos profissionais (MAENO; PAPARELLI, 2013; FRANCO; DRUK; SELIGMANN-SILVA, 2010). Essas condições têm gerado uma associação do trabalho docente com o desenvolvimento e agravamento de doenças físicas e psicológicas.

O que tem sido constatado nas últimas décadas é que a política de formação só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho. Fanfani (2008) descreve a realidade:

Na América Latina, os recursos de vários tipos que determinam as condições sociais de aprendizagem são desigualmente distribuídos. Além disso, a oferta de educação, apesar de sua igualdade/legal formal, não é homogênea em termos de qualidade que oferta. As instituições educacionais são desiguais em infraestrutura, recursos materiais, recursos humanos e tempo de aprendizagem. Por essas e outras razões, nas sociedades modernas, é cada vez mais necessário olhar para "fora da escola" para entender o que sucede do lado de dentro (FANFANI, 2008, p. 15).

Para Demailly (2004), a obrigação de obter resultados, como modo de regulação da ação pública, significa uma ação imposta às instituições escolares na lógica de produtividade e eficácia, funcionando, de modo geral, de maneira imperativa, como obrigação institucionalizada. Lessard (2004) também questiona o modo imperativo da obrigação de resultados, pois ocorre uma contradição entre os benefícios prometidos às escolas que têm um melhor desempenho e a eficácia global do sistema educativo. Segundo o autor,

[...] a contradição pode ser explicada pelo fato de que as escolas que apresentam melhores resultados são sempre as mesmas, aquelas localizadas nos meios urbanos socialmente mais favorecidos, as quais têm maior poder de atração sobre professores e alunos. Já as escolas localizadas em meio popular desfavorecido encontram-se em uma situação desfavorável em relação ao alcance das metas estabelecidas (LESSARD, 2004, p. 38).

Essas contradições expressas por resultados de avaliações externas não revelam, contudo, outras que constituem os equívocos nas políticas de educação.

Resulta clara, então, a percepção de que as políticas de formação dos professores não têm contemplado a realidade profissional dos docentes.

Nos estudos sobre a formação continuada de professores de Kuenzer (2002) há indícios de que a qualificação individual tem impacto reduzido sobre a qualidade do trabalho, quando não se insere em uma dinâmica mais ampla e intencional de qualificação dos professores a partir da escola. A escola precisa ser compreendida enquanto totalidade, uma vez que a qualidade do ensino depende do trabalho coletivo e harmonioso dos diversos profissionais que a integram.

Não se está dizendo, com isso, que a qualificação deve ocorrer no trabalho, e sim que é preciso desenvolver processos intencionais e sistematizados que envolvam os diversos profissionais que atuam na mesma escola uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação. Essa estratégia é fundamental, considerando que as Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2006) remontam à Resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno nº02 de 2002 (CNE/CP, 2002), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena. Esta têm sido objeto de críticas consistentes desde então.

As críticas se fazem pertinentes principalmente em face do aligeiramento da formação, resultante da diminuição da carga horária de formação específica e do caráter pragmatista da formação pedagógica, centrada nas práticas sem adequada formação teórica, principalmente nos fundamentos das Ciências da Educação (KUENZER, 2010). Assim, é fácil responsabilizar o professor pelos resultados precários de seu trabalho com alunos em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, quando se tem uma proposta pedagógica incoerente e sem condições mínimas de trabalho, parca remuneração e desvalorização social (OLIVEIRA et al, 2002). Diante de tal contexto educacional, vale pensar nas diversas possibilidades que esse panorama apresenta que justificam índices de sofrimento psíquico docente.

A partir da compreensão de como as políticas públicas interferem no cotidiano educacional, emerge verificar quais os reflexos dessas políticas nas condições de trabalho docente. A seguir, será possível fazer uma aproximação da perspectiva do sofrimento psíquico no cotidiano docente, compreendendo os contextos e alguns sintomas que podem sinalizar situações de sofrimento.

5 SOFRIMENTO PSÍQUICO NO TRABALHO DOCENTE

Por diversos fatores, a saúde mental do professor e o seu desenvolvimento como um todo ficam comprometidos, com reflexos em seu trabalho. Para Aita e Facci (2011), o sofrimento docente têm em sua base elementos como exigências de produtividade e excelência e, ao mesmo tempo, dificuldades estruturais para o cumprimento de tais demandas. O professor é um mediador central na produção e aquisição dos conhecimentos presentes na escola.

Segundo Reis et al. (2006), ensinar é uma atividade que produz estresse e interfere no desempenho do professor e em sua própria saúde. Os elementos estressores, conforme constatado na pesquisa de Vieira (2010), são principalmente baixos salários, dificuldade na relação com alunos, excesso de carga horária, classes superlotadas, pouca autonomia nas decisões referentes ao seu fazer docente, formação desarticulada da prática e pouca participação política nas entidades representativas da categoria.

O sofrimento psíquico pode ser definido pela “dificuldade do sujeito em operar planos e definir sentidos para a vida, aliada a sentimento de impotência e vazio, o eu sendo experimentado como coisa alheia” (SAMPAIO; MESSIAS, 2002, p. 151). Doença mental é a incapacidade de o indivíduo entender ou superar as condições de sofrimento. Essas conceituações de sofrimento psíquico e saúde mental são largamente aceitas, porém não constituem as únicas possíveis. Outros constructos que são condições de sofrimento psíquico e têm sido identificados em professores são a ansiedade e a depressão (MACIEL et al, 2012).

Na perspectiva nosológica, de acordo com o DSM – V (APA, 2014) os transtornos de ansiedade compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações comportamentais relacionados. Os transtornos de ansiedade se diferenciam do medo ou da ansiedade adaptativos por serem excessivos ou persistirem além de períodos apropriados ao nível de desenvolvimento. Eles diferem do medo ou da ansiedade provisórios, por serem persistentes.

As características principais do transtorno de ansiedade generalizada são ansiedade e preocupação persistentes e excessivas acerca de vários domínios, incluindo desempenho no trabalho. Além disso, são experimentados sintomas físicos, incluindo inquietação ou sensação de “nervos à flor da pele”; fadigabilidade; dificuldade de concentração ou “ter brancos”; irritabilidade; tensão muscular; e perturbação do

sono. A ansiedade pode ter como definição uma condição que é orientada para o futuro, caracterizada pela apreensão relativa à percepção de não poder controlar ou prever eventos potencialmente aversivos, a existência de sintomas corporais de tensão física e o desvio do foco de atenção para esses eventos potencialmente aversivos ou às respostas afetivas eliciadas por eles (BARLOW; DURAND, 2008). Estudos apontam as consequências da ansiedade como uma das origens mais comuns de sofrimentos relacionados à área da saúde mental (WOLPE, 1984).

A depressão é classificada como um transtorno de humor ou transtorno afetivo. O DSM-V (APA, 2013) utiliza como critérios diagnósticos para classificação do Transtorno Depressivo Maior a presença de pelo menos cinco dos seguintes sintomas: humor deprimido, perda de interesse ou prazer em todas ou na maioria das atividades que antes geravam prazer, aumento ou diminuição do apetite, insônia ou hipersonia, retardo ou agitação psicomotora, sentimento de inutilidade ou culpa, fadiga ou perda de energia, redução da capacidade de concentrar-se, pensamentos de morte ou ideação suicida. O manual aponta que, para caracterização do transtorno, tais sintomas devem demonstrar uma alteração no funcionamento anterior do indivíduo e estar presentes por pelo menos duas semanas consecutivas, sendo evidenciados quase todos os dias.

Dessa forma, a depressão pode comprometer as relações pessoais e familiares dos indivíduos, causando grande impacto, principalmente, no seu desempenho no trabalho (SIQUEIRA, 2008). De acordo com Duarte (2010), a depressão está associada à diminuição da produtividade e do desempenho no trabalho, além de limitar a contribuição que o portador de seus sintomas poderia dar à sociedade, dessa maneira, causando um impacto na vida do indivíduo que a desenvolve. Outros estudos têm confirmado a depressão como um dos principais fatores que envolvem a saúde do trabalhador e o absenteísmo laboral (FONSECA; CARLOTTO, 2011; PEREIRA; MORGADO, 2012).

Dalgalarondo (2008) menciona que estímulos estressores e fatores ambientais associados a experiências estressantes de perda de pessoas, de status econômico ou relativas ao emprego podem desencadear ou mesmo intensificar um transtorno depressivo. Dentre fatores de risco para o surgimento da depressão, Parker e Parker (2007) elencam o baixo apoio emocional por parte dos supervisores do trabalho, bem como a insatisfação ou a exigências altas no emprego.

Alguns estudos consideram que a ansiedade associada ao humor depressivo pode desencadear uma série de alterações no funcionamento imunológico e endócrino, tornando o indivíduo mais suscetível a outros adoecimentos fisiológicos. Indivíduos com depressão apresentam, ainda, uma considerável passividade, baixa energia e diminuição da iniciativa para executar funções necessárias e básicas para sobrevivência (BATISTA; CARLOTTO; MOREIRA, 2013). O estresse é um fator de risco importante e deve ser considerado, visto que é vivenciado psíquica e fisicamente, provocando mudanças neurobiológicas que predispõem à depressão. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), os transtornos mentais acometem cerca de 30% dos trabalhadores ocupados e os transtornos considerados graves (incapacitantes) de 5 a 10%.

Cabe referir que, focalizando a categoria docente e o fato da saúde mental do professor ser objeto de vários estudos (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; MARIANO; MUNIZ, 2006; BATISTA et al, 2010; MACIEL et al, 2012 e TRINDADE, MORCEF; OLIVEIRA 2018). Identifica-se em Gasparini, Barreto e Assunção, (2006) a prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Os resultados são alarmantes, indicando a incidência de adoecimento psíquico em 50,3% dos docentes estudados. Os autores relatam que o adoecimento foi associado significativamente à violência em sala de aula, a condições ambientais precárias, à autonomia limitada e ao pouco tempo para preparo das atividades.

Mariano e Muniz (2006) analisaram a relação entre a saúde mental e trabalho das professoras da rede pública do município de João Pessoa – PB, por meio da observação de campo global e focalizada. A análise evidenciou que as docentes vivenciam diferentes formas de sofrimento psíquico ao confrontar-se com as situações de desvalorização do magistério, não reconhecimento do seu trabalho, ausência de material didático e sobrecarga de trabalho.

Batista et al (2010) investigaram a prevalência da Síndrome de Burnout em professores de escolas municipais de João Pessoa - PB. Foi um estudo de corte transversal feito com 265 professores, com aplicação *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey* MBI-ED, para avaliar a Síndrome de *Burnout*. Os resultados evidenciaram que 33,6% dos professores apresentaram alto nível de Exaustão Emocional, 8,3% alto nível de Despersonalização e 43,4% baixo nível de Realização Profissional.

Maciel et al (2012) investigou o afastamento por transtornos mentais entre professores da rede pública do Estado do Ceará. O método consistiu de análise documental dos dados de afastamentos ocorridos no período compreendido entre janeiro e março de 2009, fornecidos pelo Sistema de Informação da Coordenadoria de Perícia Médica do Ceará e de entrevistas com 35 professores afastados por transtornos mentais. Os dados mostraram uma alta porcentagem de afastamentos por transtornos mentais (30,1%) entre todos os servidores, sendo que a maior parte classificados no grupo F da CID10 com diagnósticos de depressão (F32) e distúrbios ansiosos (F41). Os que mais se afastaram por esse tipo de doença foram os professores que citaram como principais motivos dos afastamentos a violência nas escolas e conflitos com os alunos.

Trindade, Morcef e Oliveira (2018) apontam, por meio de uma revisão de literatura, a relação entre a depressão, a crescente violência escolar e a ruptura dos laços pedagógicos. Observando assim que a depressão em professores não tem recebido a atenção necessária dos pesquisadores e aponta para a necessidade de ampliação e aprofundamento de suas investigações.

A Qualidade de Vida dos professores tem despertado o interesse dos pesquisadores. Um estudo realizado por Rocha et al. (2016), que avaliou a prevalência de estresse e qualidade de vida em professores de Educação Física na Educação Básica, utilizando como instrumentos o Questionário dos Sintomas de Stress de Lipp e WHOQOL-BREF, demonstrou que os professores apresentaram alta prevalência ao estresse e percebem-se satisfeitos com sua qualidade de vida.

Esteves (2018), realizou uma pesquisa com 85 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de São Paulo, analisando indicadores de Habilidades Sociais e Qualidade de Vida dos professores, utilizando como instrumentos Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette-2016), o Questionário de Qualidade de Vida (WHOQOL-abreviado) e dois questionários sociodemográficos. Como resultado, viu-se que os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, falta de apoio, pressão dos pais e governo e falta de reconhecimento podem resultar em um alto nível de desmotivação e danos à saúde física e emocional, comprometendo a qualidade de vida dos professores e afetando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Percebendo o professor a partir dos referenciais de sofrimento da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que se fará possível enxergar as

realidades que permeiam o profissional docente em sua complexa existência e com o zelo necessário ao tratar de sua situação emocional. Nessa configuração se expressa num nível subjetivo a unicidade indissolúvel do histórico e do atual, unidade que só acontece como produção subjetiva da pessoa, não sendo possível compreendê-la pela indução ou dedução de processos objetivos passíveis de serem observados ou deduzidos dos eventos objetivos de vida das pessoas.

Busca-se compreender o sofrimento psíquico, para além de um registro de situação patológica, mas como uma experiência. E nenhuma experiência vivida é portadora de uma significação psicológica universal pelo seu caráter objetivo, de modo que toda experiência toma sentido subjetivo sobre uma pessoa ou um grupo, efeitos esses que não estão na experiência, mas naquilo que a pessoa ou o grupo produz no processo de viver essa experiência, a que se organiza nas configurações subjetivas específicas que emergem nesse processo.

É essa qualidade da psique que González Rey (2009) define como caráter gerador da psique. Essa ideia subverte completamente a ideia da psique como reflexo, o que resulta essencial para uma noção de subjetividade numa perspectiva histórico-cultural.

Entendendo, por fim, a necessidade e a importância de dar maior visibilidade para o sofrimento psíquico na categoria docente, o presente estudo procura identificar a percepção que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Fortaleza tem sobre o sofrimento psíquico em sua profissão, e ainda, compreender as formas de enfrentamento que parte desses profissionais vêm utilizando para corresponder ao seu trabalho cotidiano, partindo dos referenciais teóricos até aqui apresentados.

6 MÉTODO

6.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo a primeira com informações estatísticas e a segunda com análise de entrevistas. É uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) em educação, ancorada na perspectiva da Psicologia histórico-cultural de Vigotski (1991), como forma de enxergar a relação do homem com sua própria produção da sociedade. A influência de tais abordagens no campo da pesquisa educacional se faz notar, sobretudo, a partir dos anos de 1950, quando os procedimentos metodológicos do paradigma positivista passaram a ser questionados, evidenciando seus limites para explicar o cotidiano da escola, bem como sua insuficiência para alicerçar as necessidades formativas dos docentes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo o paradigma qualitativo, as condições socioculturais influenciam as condutas dos sujeitos, cujos pontos de vista devem ser considerados. Amparada nas percepções de González Rey (1999) sobre subjetividade, almeja-se uma melhor compreensão do psiquismo humano, enquanto um ser social, constituído em sua complexidade nas relações com sua história, seu meio social e constructo de seus sentimentos e sensações. Este estudo buscou compreender a relação existente entre os sujeitos e o problema estudado, deste modo caracteriza-se enquanto histórico-cultural, considerando as percepções dos sujeitos e, sobretudo, salientando o sentidos que os sujeitos atribuem aos aspectos investigados.

6.2 LOCAL

A pesquisa foi realizada no Município de Fortaleza, em sete escolas da Secretaria Municipal de Educação, sendo duas escolas do Distrito de Educação 2, pelo fato da escola não dispor de professores suficientes e uma escola dos demais distritos. As escolas foram selecionadas utilizando como critério a obtenção de bons resultados no SPAECE em 2017, ter lotação mínima de dez professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, facilidade de acesso geográfico.

A escolha foi feita mediante a consulta a profissionais dos Distritos de Educação, observando os critérios. Os profissionais que gerenciam os Distritos de

Educação fizeram a indicação de unidades escolares de seus respectivos distritos que apresentassem um núcleo gestor disponível a participar da pesquisa e correspondessem aos critérios já descritos.

6.3 PARTICIPANTES

Os participantes da 1ª etapa foram os professores de sete unidades escolares que estavam em pleno exercício docente durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Como critério de inclusão, observou-se ser professor regente, efetivo ou substituto, lotado em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em efetivo exercício durante a aplicação dos instrumentos. Considera-se critério de exclusão os professores que estivessem gozando de licença médica, atestado médico ou afastamento, durante a aplicação da pesquisa, bem como professores que estivessem sob a condição de readaptação de função ou ocupando outras funções fora de sala de aula.

O grupo de professores que participou desta etapa da pesquisa foi composto por 73 pedagogos. Destes, 85% se declaram do sexo feminino; 11% do sexo masculino e 4% omitiram essa informação; 21% possuem apenas formação superior; 70% já fizeram alguma Especialização; 5% possuem título de Mestre; e 4% não deram acesso à informação. A idade variou de 26 até 61, com média de 45 anos e desvio padrão de 9,53.

O grupo de professores que participou da 2ª etapa da pesquisa, foi composto por seis professores. Destes, todas do sexo feminino, com ensino superior completo em pedagogia e alguma especialização. A idade variou de 38 a 48, com média de 44 anos e desvio padrão de 3,81. O grupo foi composto por uma professora de 1º ano, uma de 2º ano, duas de 3º ano e duas de 5º ano.

As seis professoras, que participaram da 1ª etapa, foram selecionadas com os critérios de que metade se percebeu em sofrimento psíquico e alguma vulnerabilidade ao estresse no trabalho e outras metade se percebeu com vulnerabilidade ao estresse no trabalho mas não se percebeu em sofrimento psíquico. A escolha dessa amostra de profissionais foi definida de acordo com os objetivos da pesquisa, com vistas a compreender a percepção dos professores sobre seu sofrimento psíquico no trabalho. Para preservar o sigilo ético dos dados, as seis

professoras participantes da segunda etapa da pesquisa receberam o codinome de flores.

6.4 MATERIAIS E INSTRUMENTOS

Nesta pesquisa contou-se com a utilização de alguns instrumentos de coleta de dados para identificar as informações relacionadas com os objetivos deste estudo. Os instrumentos selecionados, como o autorrelato, consistem em métodos objetivos de avaliar a personalidade, caracterizando-se em tarefas estruturadas com alternativas limitadas de respostas, cujos resultados são expressos numericamente. Bueno et al. (2015) explica que o autorrelato capta a autopercepção do avaliado, pressupondo que o próprio sujeito é capaz de lançar sobre si um olhar objetivo. Carvalho (2011) aponta o autorrelato como um dos meios mais empregados na avaliação de fatores psicológicos, visto que elencam dados importantes de forma direta. Considerando a natureza do estudo e os sujeitos investigados, os instrumentos elencados para a coleta de informações consistiram em três instrumentos na 1ª etapa e um roteiro de entrevista semiestruturado para a 2ª etapa.

Na primeira etapa da pesquisa os instrumentos adotados foram o *Self Reporting Questionnaire* (SRQ-20), a Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT) e o *World Health Organization Quality of Life Assessment* (WHOQOL-BREF). Deste modo, a primeira etapa foi conduzida por duas psicólogas com o auxílio de um pedagogo. Na segunda etapa, foi utilizado como instrumento o roteiro de entrevista semiestruturado, sendo essa etapa conduzida por um pedagogo.

Para a utilização dos instrumentos de medida supracitados, é fundamental que esses tenham qualidades psicométricas comprovadas. Cunha, Neto e Stackfleth (2016) afirmam que a validade dos testes engloba um conjunto de evidências para comprovação de que uma escala de fato está mensurando o construto que pretende medir. Desse modo, segue a descrição dos instrumentos escolhidos e indicativos de sua confiabilidade e evidências de validade.

6.4.1 Self Reporting Questionnaire (HARDING, 1980)

O *Self-Report Questionnaire* foi proposto inicialmente por Harding (1980), posteriormente testado e recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), estando validado em diversas culturas, inclusive no Brasil. Trata-se de um questionário composto por 20 perguntas com respostas do tipo sim/não, dentre as quais quatro se referem a sintomas físicos e 16 a distúrbios psicoemocionais. É um instrumento útil para a mensuração dos níveis de transtorno mental mediante a detecção dos sintomas. Os grupos de sintomas investigados neste questionário se referem ao humor depressivo-ansioso, diminuição de energia vital, pensamentos depressivos e sintomas somáticos (SANTOS; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2009). A aplicação leva um tempo médio de 20 minutos e pode ser realizada coletiva ou individualmente. Os materiais para aplicação consistem em questionário e lápis ou caneta para marcação das respostas.

Guirado e Pereira (2016) conduziram um estudo visando a validar o uso do SRQ – 20 para investigação de transtornos mentais comuns em trabalhadores. A pesquisa de abordagem quantitativa foi de caráter descritivo, prospectivo, com corte transversal. A amostra foi composta por funcionários de uma metalúrgica industrial localizada no Vale do Paraíba, em São Paulo. Para a análise, os pesquisadores calcularam a frequência relativa e a frequência absoluta de cada variável elencada. Tal estudo concluiu que o SRQ – 20 apresenta um desenvolvimento aceitável à identificação de fatores que caracterizam os transtornos mentais comuns no âmbito ocupacional, denotando utilidade na avaliação da presença de patologias em análises epidemiológicas.

6.4.2 Escala de Vulnerabilidade e Estresse no Trabalho (SISTO et al, 2007)

A EVENT avalia a influência do cotidiano do trabalho na conduta do sujeito, caracterizando índices de fragilidade, possibilitando a identificação de fatores de estresse laboral. Para tal, apresenta 40 itens que descrevem situações consideradas geradoras de estresse nesse âmbito, de modo que os respondentes pontuam aquelas que lhes causam incômodo. Pela escala *likert* do instrumento, pode ser atribuído zero ponto às respostas ‘nunca’; um ponto para ‘às vezes’ e dois pontos para as respostas ‘frequentemente’, quanto maior o valor pontuado, maior o nível de estresse atestado..

Os itens são distribuídos em três fatores. O Fator 1, denominado de Clima e Funcionamento Organizacional, apresenta 16 itens. Ele é composto por frases que englobam percepções acerca de fatores como ambiente físico inadequado, relação e expectativa sobre a chefia, falta de oportunidades de progresso ou falta de reconhecimento profissional. O Fator 2 é denominado de Pressão no Trabalho. Os itens sobre acúmulo e divisão de trabalho, responsabilidade excessiva, ritmo acelerado de trabalho. Por fim, o Fator 3 é denominado de Infraestrutura e Rotina. Compuseram esse fator os itens que dão conta de aspectos relacionados a segurança e jornada de trabalho, bem como iluminação do ambiente e salários atrasados.

A aplicação pode ser individual ou coletiva com número máximo de 60 pessoas, recomendando-se a presença de um auxiliar para grupos acima de 20 participantes. O tempo máximo para tal é de 20 minutos. Pode ser utilizada em indivíduos com idade entre 17 e 54 anos. O material necessário envolve manual, folha de resposta, crivo de correção, folha de avaliação e lápis grafite ou caneta azul ou preta. As normas referentes ao ambiente seguem as mencionadas no instrumento anterior, ressaltando que em casos de aplicação coletiva os indivíduos devem estar separados o suficiente para evitar comunicação entre eles.

A interpretação dos dados pode ser realizada tanto separadamente, por fator, quanto pela pontuação total, a partir da soma dos itens assinalados pelos avaliados. Essa pontuação varia de 0 a 80 pontos, sendo que, quanto maior a pontuação obtida, maior a incidência de vulnerabilidade.

A análise de componentes principais apresentou KMO de 0,92 e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2=10726,77$, $gl=780$ e $p=0,000$). A extração de três fatores explicou 37,44% da variância, sendo esses fatores nomeados, conforme já mencionado, Clima e Funcionamento Organizacional, Pressão no Trabalho e Infraestrutura e Rotina. Além disso, o instrumento apresentou estudos de precisão pelo modelo Rasch (0,98 a 0,99 para itens e 0,71 a 0,91 para pessoas), alfa pela teoria clássica dos testes (0,77 e 0,91), e os de Spearman-Brown e Guttman (0,75 a 0,85), sugerindo adequada qualidade psicométrica para uso.

6.4.3 World Health Organization Quality of Life assessment - WHOQOL-BREF (WHOQOL, 1998)

O WHOQOL foi elaborado pelo WHOQOL-group para avaliar a percepção do indivíduo em relação a sua posição na vida, seja em função de um contexto cultural,

seja do sistema de valores em que habita. Originalmente composto por 300 itens, que abrangem os domínios físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, ambiente e espiritual. O conceito de qualidade de vida adotado no desenvolvimento da WHOQOL parte do pressuposto de que qualidade de vida é multidimensional e que a melhora em um domínio depende da melhora em outro domínio, por isso o respondente obtém um escore por domínio e não um escore total. O examinando, ao responder à escala, deve considerar as informações referentes às duas semanas anteriores e escolher entre cinco alternativas numa escala Likert, que avaliam a intensidade (“nada” a “extremamente”), a capacidade (“nada” a “completamente”), frequência (“nunca” a “sempre”) e a satisfação (“muito satisfeito” a “muito insatisfeito” / “muito bom” a “muito ruim”).

Nesta pesquisa, foi usada a versão reduzida, composta por 26 itens, denominada WHOQOL-Bref. A versão reduzida é indicada principalmente para contribuir com estudos epidemiológicos que envolvam variados instrumentos que avaliem constructos diferentes em sessão única de administração (WHOQOL GROUP, 1998). De acordo com o WHOQOL Group (1998), o WHOQOL-Bref tem *alpha* de cronbach variando de 0,66 a 0,84. No que se refere à confiabilidade teste-reteste, correlacionou-se o desempenho, após um intervalo de 2 a 8 semanas, e os resultados indicaram correlações positivas e fortes variando de 0,66 no domínio físico até 0,87 para o domínio ambiente. Além disso, obtiveram-se correlações positivas variando de 0,89 a 0,95 ao correlacionar a versão breve com a versão completa. Por fim, nos estudos de evidência de validade discriminante, feita por meio da comparação dos desempenhos entre um grupo de pessoas saudáveis com pessoas doentes, sendo a versão breve capaz de discriminar os grupos.

O WHOQOL-Bref fornece informações sobre quatro domínios relacionados a qualidade de vida. O domínio 1 – Físico, se relaciona com situações de dor física e desconforto, dependência de medicação/tratamento, energia e fadiga, mobilidade, sono e repouso, atividades da vida cotidiana, capacidade para o trabalho. Através desse domínio, visa-se a observar como está a qualidade de vida dos professores e observar sua relação com a existência de depressão, ansiedade ou estresse no trabalho.

O domínio 2 – Psicológico, se refere à percepção dos profissionais sobre si mesmos, no tocante à existência de sentimentos positivos e negativos, espiritualidade/crenças pessoais, aprendizado/memória/concentração, aceitação da

imagem corporal e aparência, autoestima. Por meio de fatores como esses, é possível identificar as condições nas quais se encontram a saúde emocional dos professores, no contexto de sua qualidade de vida.

O domínio 3 – Relações sociais, considera a avaliação de aspectos referentes a relações pessoais, atividade sexual, suporte/apoio social. São aspectos da vida do profissional que afetam seu cotidiano de trabalho e são diretamente afetados por sua saúde mental. Através desses dados, podem perceber-se aspectos da vida mais íntima dos professores, bem como se pode verificar como está a relação destes com o cotidiano de trabalho.

O domínio 4 – Ambiente, diz respeito a fatores tais como segurança física, ambiente físico, recursos financeiros, novas informações/habilidades, recreação e lazer, ambiente no lar, cuidados de saúde, transporte. São aspectos vinculados à necessidade básica dos profissionais. E, para esta pesquisa, é relevante o ambiente do lar, que permite compreender os fatores pessoais em contato com aspectos de trabalho. De igual modo, as condições de segurança física e ambiente físico, assim como recursos financeiros, corroboram com a compreensão das condições adoecedoras apontadas nas pesquisas hodiernas, que afirmam ser as condições físicas e objetivas das escolas um dos motivadores do adoecimento do professor.

6.4.4 Roteiro de assuntos para entrevista

O quarto instrumento utilizado foi o roteiro de perguntas para a entrevista, criado inicialmente para a realização dos grupos focais. No entanto, com a impossibilidade de acontecer os grupos focais, o instrumento foi adotado para a realização das entrevistas. O roteiro foi elaborado a partir da revisão de literatura com eixos temáticos relacionados ao sofrimento psíquico docente. O roteiro para entrevista contou com as perguntas “Como você acha que o sofrimento psíquico aparece no contexto de trabalho?”, “O que você entende por estresse no trabalho?”, “Na sua percepção, há alguma relação entre estresse e trabalho docente?”, “Como você percebe que seria possível evitar o sofrimento psíquico na profissão docente?”.

6.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta aconteceu durante os meses de outubro a dezembro de 2018. Na 1ª etapa da pesquisa as sessões de administração dos instrumentos foram individuais ou coletivas, a depender do espaço e horário oferecidos pela direção da escola. A coleta de dados desta etapa se deu por meio da aplicação do SRQ-20, a Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT) e o *World Health Organization Quality of Life Assessment* (WHOQOL-BREF).

Uma vez assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), foi entregue a cada profissional o WHOQOL-BREF, com duração média de 25 minutos. Posteriormente, foram aplicados os instrumentos EVENT e SRQ – 20, ambos com duração máxima de 20 minutos de aplicação.

Embora as escolas dispusessem de um horário de planejamento e estudos, foi perceptível a volatilidade dessa programação. Houve diversas situações em que os professores deveriam estar em horário de planejamento, mas necessitaram assumir a regência de sala, sem prévio planejamento, devido a ausência de professores regentes daquele horário. Enquanto experiência em lócus de pesquisa, essa situação permitiu perceber a dinâmica da instituição e observar a reação de alguns professores frente a semelhante panorama. Esses dados contribuíram para a compreensão do contexto que nesta pesquisa se buscou investigar.

Na 2ª etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas com seis professores de uma das escolas. A proposta inicial era realizar grupos focais e a seleção da escola para que fossem realizados os grupos deu-se pela escola que dispunha do maior número de profissionais. No entanto, mediante a impossibilidade de reunir os profissionais da escola em horário concomitante, optou-se pela realização de entrevista individual.

6.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados passaram por processos distintos de análise, a depender da fonte da informação. Desse modo, os dados coletados por meio dos instrumentos padronizados foram analisados de acordo com as definições pré-estabelecidas em seus manuais, respeitando os aspectos que garantissem a eficácia de sua utilização e resultados. Uma vez de posse dos dados referentes à aplicação dos testes, os mesmos passaram por estatística descritiva e foram cruzados para selecionar um grupo que pudesse participar das entrevistas.

Os dados produzidos durante as entrevistas foram analisados por meio do método Histórico-Dialético, considerando o conteúdo trazido pelos professores em suas falas, buscando compreender o discurso trazido pelos docentes a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Mediante o exaustivo manuseio das informações coletadas com as entrevistas, foi possível elaborar gráficos que ilustrassem os resultados encontrados.

6.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Inicialmente, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza permissão para a realização da pesquisa em suas unidades escolares por meio do Termo de Anuência (Apêndice). Concedida a permissão, o projeto de pesquisa foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, por meio do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme orientações da resolução CNS 466/12. A autorização foi consubstanciada por meio do Parecer 2.976.727. A partir de então, foram contatados os sujeitos para participar da pesquisa, favorecendo aos mesmos a compreensão dos objetivos do trabalho e facultando a todos a adesão aos procedimentos, com orientações científicas acerca da pesquisa, explicitando os riscos aos quais se submeteram e as precauções que serão tomadas por parte dos profissionais envolvidos na pesquisa. Na unidade de ensino, foi explicitado o respeito ao sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa, bem como o benefício do procedimento aos participantes e a ausência de custos a eles.

Os participantes desta pesquisa ficaram sujeitos ao risco de ansiedade, expectativa ou lembrança de acontecimentos desagradáveis. Com o objetivo de minimizar tais riscos, foram oferecidas todas as informações necessárias a cada

passo da pesquisa, de modo a evitar expectativas ou sensação de ansiedade. Se necessário, o participante seria encaminhado para atendimento no Serviço de Atendimento Psicológico da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Os participantes tiveram plena liberdade para escolher não mais participar da pesquisa em qualquer momento que desejassem, sem nenhuma penalização ou prejuízo, bem como lhes foram garantidos sigilo e privacidade de suas informações. Os dados colhidos foram utilizados apenas para fins acadêmicos e de pesquisa. A coleta de dados, em todos os seus procedimentos, aconteceu no próprio ambiente escolar, em horários convenientes aos docentes e à gestão da escola, de modo a não acarretar prejuízos a nenhum dos sujeitos envolvidos com a pesquisa.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 ETAPA 1

Na 1ª etapa da pesquisa foi possível identificar a percepção dos professores participantes acerca de sintomas de ansiedade, depressão ou pensamentos suicidas, por meio dos dados obtidos com o SRQ-20. De acordo com este instrumento, 51% dos professores participantes percebem-se em sofrimento psíquico. Nos estudos de Gasparini, Barreto e Assunção (2006) ao verificar a prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte identificaram a incidência de adoecimento psíquico em 50,3% dos docentes estudados.

Um estudo mais recente, de Batista, et al. (2018), identificou que 57% dos professores se afastaram de suas funções por depressão, 8% se afastaram por reação aguda ao estresse e 7% motivado pela ansiedade. O estudo foi realizado com uma amostra de 254 fichas de docentes atendidos em um serviço de perícia médica de uma instituição de ensino superior. A pesquisa trata-se de um estudo retrospectivo, de natureza documental, desenvolvida no município de João Pessoa – PB. Vê-se que mais de uma década os índices de sofrimento docente são identificados e não percebe-se políticas públicas voltadas para uma melhoria destes resultados.

De acordo com os dados da EVENT, 26% dos professores percebem-se vulneráveis ao estresse no trabalho. Os resultados por fatores da EVENT, demonstram que 21% dos professores se percebem vulneráveis no tocante ao fator clima e funcionamento organizacional, 22% percebem-se vulneráveis ao estresse no fator pressão no trabalho e 48% se percebem vulneráveis ao estresse no fator infraestrutura e rotina. Sabendo que “o sistema de relações de poder organizacional escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição” (TRINDADE; MORCEF; OLIVEIRA, 2018), é possível perceber que o docente é submetido a situações de vulnerabilidade ao estresse. Os mesmos autores apontam ainda que,

As condições de trabalho às quais os professores estarão subordinados, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas

capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar e da formação educacional eficiente dos alunos em sua sala de aula podem gerar uma sobrecarga de esforços, elevadas pressões individual e social ou uma grande solicitação de suas funções psicofisiológicas. Este quadro pode acarretar em um completo desgaste físico e mental proveniente do trabalho e ao desencadeamento de transtornos mentais leves ou até graves. (TRINDADE; MORCEF; OLIVEIRA, 2018, p. 45)

Situações como as citadas por estes autores, demonstram a complexidade das relações no ambiente escolar que são um desafio cotidiano para os professores. Gatti, et al. (2010), aponta que o docente está envolvido em uma teia de relações com outras pessoas, tais como alunos, colegas, funcionários e pais. Estas relações podem ser positivas ou negativas ao profissional.

Considerando os resultados obtidos com a aplicação do WHOQOL-Bref, 26% dos professores percebem que precisam melhorar sua qualidade de vida no Domínio Físico, 16% percebem necessitar melhorar no domínio psicológico, 25% percebem que necessitam melhorar no domínio das relações sociais e 32% percebem a necessidade de melhorar no domínio meio ambiente. Esses dois últimos domínios, dizem respeito à situações que envolvem o suporte social dos professores, sua vida íntima, ambiente doméstico, recreação e lazer.

O adoecimento pode surgir de relações que trazem prejuízos à subjetividade. A relação que o professor terá com seus superiores, com seus alunos, colegas, familiares, e ainda, a forma como este professor irá subjetivar os acontecimentos inerentes ao cotidiano escolar serão significativos em seu quadro de saúde mental.

[...] sob os princípios do materialismo histórico e dialético, o adoecimento psíquico é tomado como constituído histórica e socialmente(...). Se o ser humano se humaniza no interior das relações sociais por meio de sua atividade vital e metabólica com a natureza – o trabalho –, quando esta forma de atividade encontra-se alienada e precarizada, as possibilidades para o desenvolvimento pleno da personalidade humana encontram-se obstaculizadas. (SILVA E TULESKI, 2015, p. 209)

Cruzando os dados obtidos com os três instrumentos é possível identificar a percepção dos professores sobre o sofrimento psíquico no trabalho. Dos professores que participaram desta 1ª etapa, 14% percebem-se simultaneamente em sofrimento psíquico, vulneráveis ao estresse em função da infraestrutura e da rotina de trabalho e precisam melhorar o domínio do meio ambiente. É possível, neste

resultado, refletir sobre a relações existente entre o estresse no trabalho, o baixa qualidade de vida e os sintomas de sofrimento psíquico.

No estudo de Maciel, et al. (2012) no qual foram feitas entrevistas com 35 professores afastados por transtornos mentais, viu-se uma taxa de 30,1% de afastamentos por transtornos mentais entre os servidores. Constatou-se a ocorrência de 6.313 licenças por motivo de doença, de um total de 78.589 servidores. Das licenças investigadas, a maior parte (1.893) classificados no grupo F da CID10 com diagnósticos de depressão (F32) e distúrbios ansiosos (F41). As causas associadas pelos professores ao seu afastamento são a violência nas escolas e conflitos na relação professor-aluno. Maciel, et al. (2012), afirmam que o índice de afastamento por transtornos mentais em servidores do Estado do Ceará no período investigado foi superior aos servidores de outros estados.

A compreensão de que o ambiente de trabalho docente é um contexto com inúmeros desafios emocionais e compõe-se de contextos políticos que se sobrepõem às demandas relacionais, facilita o entendimento das situações geradoras de sofrimento psíquico. Estas situações são descritas ainda como a

[...] intensificação de formas de extração de trabalho, formas coercitivas de controle e avaliação, imprevisibilidade, ampliação das terceirizações, noções de tempo e espaço sofrendo metamorfoses, dentre outras. Há, portanto, a desrealização do ser social, a degradação e o não reconhecimento do homem em sua própria produção, numa lógica de exclusão e consumo, o que, portanto, compromete a saúde mental das pessoas. (SILVA E TULESKI, 2015, p. 208)

Notou-se que 80% dos professores que se percebem vulneráveis ao estresse no trabalho em função do clima organizacional, também se percebem em sofrimento psíquico pelo SRQ-20. Esses professores sentem-se em sofrimento devido a aspectos de falta de perspectiva no trabalho, problemas com a chefia e falta de reconhecimento. Batista et al (2010), encontrou em seu estudos sobre a Prevalência da Síndrome de *Burnout* em professores de João Pessoa – PB, que 43,4% dos profissionais demonstram baixa realização profissional e 33,6% sofrem de exaustão emocional. São dados que permitem refletir a vulnerabilidade ao estresse no trabalho que tem adoecido o profissional docente a ponto de levá-lo à exaustão emocional, não sentido-se realizado profissionalmente.

Dentre os professores participantes desta 1ª etapa que se sentem vulneráveis devido a pressão no trabalho, 56% também se percebem com sintomas

de sofrimento psíquico pelo SRQ-20. Esses profissionais se percebem com sintomas de sofrimento psíquico e se sentem vulneráveis ao estresse por responsabilidades excessivas, acúmulo de trabalho e prazos para realizá-los. Em Mariano e Muniz, (2006), o sofrimento dos professores está relacionado à desvalorização e não reconhecimento do seu trabalho e sobrecarga de trabalho. E ainda relatam a ausência de materiais didáticos e sobrecarga de trabalho. Vê-se que 60% dos professores participantes desta etapa, se percebem vulneráveis ao estresse no trabalho devido a infraestrutura e rotina e também se perceberam com sintomas de sofrimento psíquico pelo SRQ-20.

Do grupo de professores que se percebe em sofrimento psíquico pelo SRQ-20, é possível identificar que 74% sugere que necessita melhorar a qualidade de vida no domínio do meio ambiente e 78% percebe necessitar melhorar nas relações sociais. Estes resultados permitem refletir sobre o sofrimento como um adoecimento fruto da ausência de qualidade de vida dos professores, que pode advir da ausência de condições financeiras que possibilitem ao professor um maior investimento em situações de recreação e lazer. Os resultados da WHOQOL, permitem ainda perceber a importância de um investimento político na melhoria das condições de qualidade de vida destes sujeitos, para que seja possível diminuir os índices de adoecimento docente.

Foi possível constatar que há uma correlação dos professores que se perceberam com necessidade de melhorar sua qualidade de vida e apresentam também a percepção de sintomas de sofrimento psíquico. Viu-se que os professores que sentem-se vulneráveis ao estresse no trabalho também percebem-se com sintomas de sofrimento psíquico.

Silva e Tuleski (2015), apontam que o adoecimento é fruto de uma desrealização do ser social, e não somente uma soma de fatores. A degradação do sujeito em seu reconhecimento humano a partir de seu trabalho compromete a saúde mental dos professores e sua qualidade de vida reciprocamente. As constatações obtidas por meio desta etapa demonstram a gravidade do quadro de saúde mental dos professores da rede municipal de ensino de Fortaleza.

7.2 ETAPA 2

Durante as entrevistas, foi possível se aproximar dos sentidos atribuídos pelos professores às situações de sofrimento percebidas na 1ª etapa da pesquisa. É importante não somente constatar a presença de professores em sofrimento, mas compreender como estes profissionais percebem este sofrimento em sua relação com o trabalho.

Os professores foram descrevendo sensações, expressando como compreendem o sofrimento psíquico em sua profissão. Mediante tais descrições, optou-se por registrar o que foi dito pelos professores e verificar a incidência destas sensações e descrições na fala dos demais entrevistados.

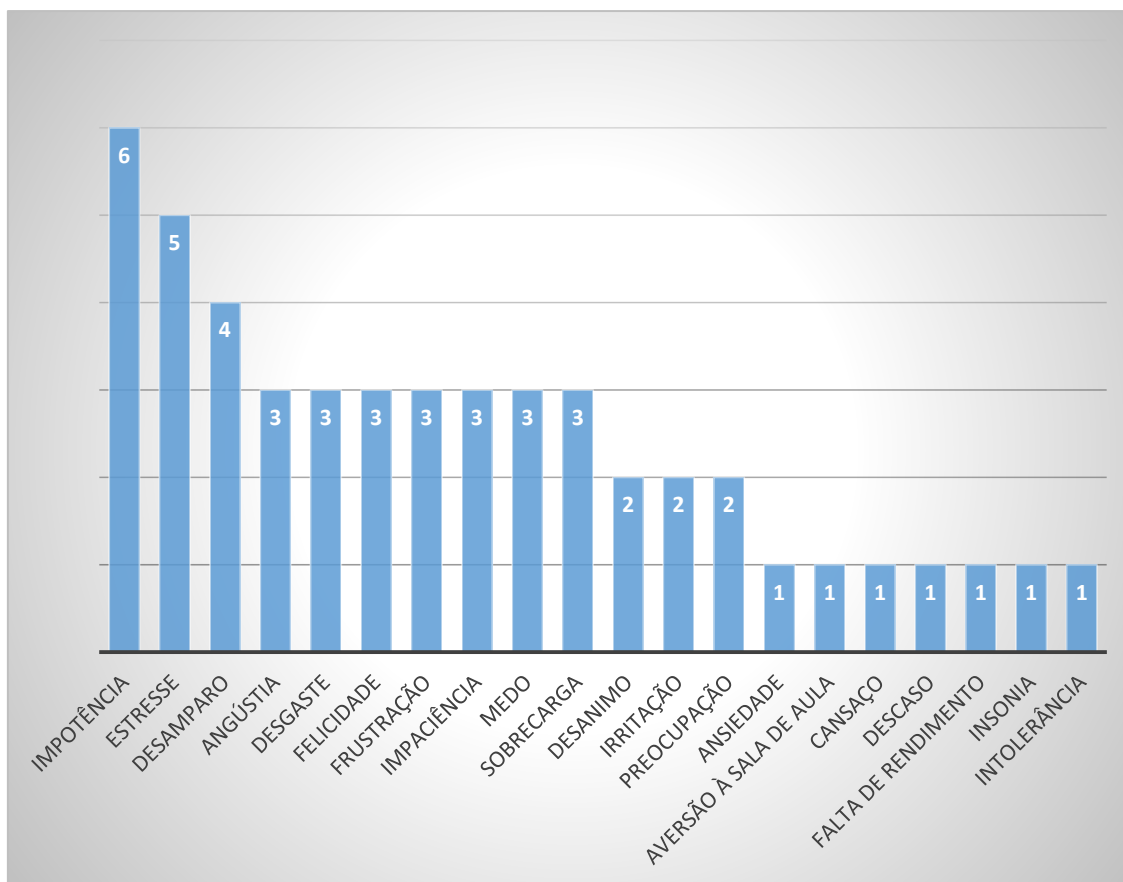
Ao falarem do que percebiam ser o sofrimento psíquico, iam, quase que instintivamente, relacionando com fatores que parecem ser os causadores do sofrimento que narravam. O sofrimento é compreendido nessa perspectiva, por meio da Teoria da Atividade, na qual “o papel exercido pela atividade alterada do homem atuará em seu modo de vida e, desse modo, em sua personalidade, o que justifica o fato de que os processos patológicos modificados devem ser analisados a partir das formas de atividade” (SILVA; TULESKI, 2015, p 213).

Acrescenta o autor, ainda, que

o processo de adoecimento psíquico faz com que os processos já formados dos motivos e necessidades sejam destruídos como também incide na formação de novos motivos (patologicamente alterados) e de novas propriedades e características da personalidade. Também, o processo de adoecimento mental, decorrente da alteração da estrutura da atividade humana, faz com que os motivos percam sua função de criar significados e dar sentido pessoal à atividade humana, como alteram a função de autocontrole do comportamento.” (SILVA; TULESKI, 2015. p 214)

Por esse motivo, as falas dos professores são dados relevantes na busca por aproximação do assunto pesquisado. Realizando a análise do material coletado nas entrevistas, foi possível elaborar o Gráfico 1, ilustrando os sentimentos e sensações citados pelos professores, denotando sua compreensão acerca do próprio sofrimento em sua profissão.

Gráfico 1 – Percepções de sofrimento relacionados à profissão docente:



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

É curioso perceber a predominância da sensação de impotência nesses professores. Tal sentimento está relacionado à sensação de não conseguir resolver assuntos do cotidiano escolar, não poder alterar condições que estão além de suas responsabilidades docentes. Nas palavras de uma das professoras:

Impotência mesmo. De achar que 60% do meu trabalho está indo de ralo abaixo, porque não consigo atingir o mais do que eu gostaria. Porque numa sala que tem, digamos, 30 alunos, 15 realmente estão ali para estudar. Na roda de conversa eu descubro que eu não consigo preencher aquele vazio, aquele desinteresse do aluno, totalmente disperso naquele momento (Rosa)

Em outro momento, temos a seguinte fala da mesma professora:

Uma sala com 32 alunos, quem tem 3, 4 alunos com dificuldade de aprendizagem, com a questão da indisciplina. E aí você começa a se alterar, você chamar atenção aí você pede pra sair de sala. Aí com 10 minutos depois o aluno retorna, aí você fica impotente naquele sentido ali e vai gerando conflito dentro da sala. (Rosa)

Já a professora Lírio relata como se sente:

Com pena, muita pena da criança. Impotente, nessa hora chega à impotência. E não tem o que fazer. (Lírio)

Prossegue a professora:

(...) Me sinto impotente, fazendo muitas vezes o mínimo. Sei que se tivesse um acompanhamento a criança se desenvolveria, a criança tem uma capacidade enorme de virar um cidadão útil à sociedade. Mas o que eu posso fazer? Nada! (Lírio)

Vejamos, por fim, nas palavras de Flor, qual é seu sentimento em relação ao tópico:

Muitas vezes, é de impotência. Você olha e diz, puxa vida, é como se fosse um caos estabelecido. (Flor)

O segundo sentimento que aparece em quase todas as entrevistas é o estresse. A ocorrência do estresse, em segundo lugar, aparece como a forma que os professores encontraram para nomear diversas situações de sofrimento. Além disso, o termo estresse foi utilizado para indagar aos professores durante a entrevista, o que se tornou um vocábulo altamente presente no léxico da entrevista.

Muitos deles não têm a menor ideia de se sentar. Então isso vai estressando, porque você fala muitas vezes com a mesma criança, você chama a atenção muitas vezes da mesma criança. Se chama os pais, fui muito mal interpretada, porque não gostava do menino. Não é isso. Quero ajuda. Isso estressa. Se fosse chegar e dar aula, pra um monte de cadeira ali, caladinho, paradinho. Mas não é. São seres que precisam de uma certa noção vinda de casa também. (Lírio)

E ainda:

O estresse é a gente não conseguir trabalhar direito. Um pouco de frustração que gera o estresse. Quando a gente chega na escola por exemplo, eu preparei toda uma aula para as crianças. Aí, a gente chega aqui não tem uma sala, ou as xerox não ficaram prontas, ou as crianças não trouxeram livros. Independente da minha vontade, independente da minha motivação, isso que não consegui fazer. Eu fiquei altamente estressada, foi o dia todinho. Eu chateada porque eu tinha programado tinha feito e não consegui dar minha aula então isso realmente gerou o estresse. (Margarida)

O desamparo foi citado por quatro dos seis entrevistados. Tal sentimento diz respeito às experiências de precisarem do suporte de algumas estruturas de

gestão e não receberem. Há ainda o sentimento de desamparo em suas necessidades básicas e primárias de sujeitos ao serem expostos a um nível de exigência emocional e profissional sem receberem os subsídios necessários para tal:

A carga que o professor tem hoje é isso. É o afeto que o aluno tem. A falta de limite que o aluno tem em casa, que a falta de disciplina que eu acho que é educação. Isso aí que enlouquece o professor. E aí, vai pedir ajuda a quem? Não tem um psicólogo, não tem um psiquiatra. Deveria ter esses profissionais dentro da escola para nos ajudar. (Rosa)

Já para a professora Lírio:

Mas aqui dentro da sala de aula, dentro da instituição escola, acho que há falta de apoio, de profissionais. Você resolve as coisas sozinhas, tem alguém ali ficticiamente, alguém que tá te ajudando, na verdade a pessoa nem aparece na tua sala, a pessoa nem te passa os feedback. (Lírio)

Os sentimentos que estiveram no relato de 50% dos entrevistados foram angústia, desgaste, felicidade, frustração, impaciência, medo e sobrecarga. A angústia foi relacionada às avaliações externas: “Como foi angustiante aquela prova SPAECE.” (Petúnia); ou às condições de trabalho: “Assim, a gente fica um pouco angustiada com o problema familiar das crianças, torcendo para crianças se desenvolverem, aprenderem e se depara com uma realidade muito ruim”. (Margarida).

O desgaste, foi citado como uma situação de sofrimento psíquico: “Isso eu acho que é um sofrimento, não adianta eu dizer ‘Ai que maravilha, não é, não é um desgaste emocional’ mesmo você procurando estratégias de superação.” (Flor) e também, ao narrar uma experiência docente do cotidiano escolar: “Os alunos não respeitam mais profissional. A gente se desgasta porque eu... não é você estar em sala de aula, dar aula, seu conteúdo, você trabalhar de novo, mas é esse desgaste do dia a dia.” (Rosa)

E o sentimento de felicidade foi utilizado para denotar em algumas situações em que o exercício docente encontra sentido no aprendizado de algumas crianças. São situações em que os professores narram o alcance de algum objetivo em sua profissão:

[...] a gente que... que é profissional, que quer ver o resultado, quer a ver a felicidade de uma das crianças que aprendem, né?, que a gente vê que as crianças por si só, crianças que não têm tarefa de casa, crianças que não têm material escolar e quando se depara com o esforço dela mesmo na escola e que consegue ler, a gente se sente feliz .” (Margarida)

Isso mostra que os professores possuem consciência sobre o compromisso que envolve sua profissão. Sabem da importância e desejam o aprendizado das crianças. Contudo, o desejo pode se tornar mais um motivo de sofrimento. As pesquisas de Carlotto (2002) e Carlotto et al (2015) revelam que os docentes com personalidade idealista e os mais entusiasmados com sua profissão são suscetíveis ao estresse agudo, pois sentem que têm alguma coisa a perder. Vê-se, pois, que “Estes professores, comprometidos com o trabalho e envolvidos arduamente com suas atividades, sentem-se desapontados quando não recompensados por seus esforços.” (NUNES; OLIVEIRA E ROCHA, 2016)

A falta de uma política que ampare e sustente o professor em sua ação docente tende a gerar situações de desapontamento e frustração. Esse sentimento pode ser percebido na fala de 50% dos entrevistados, em recortes como “Professor, ele gosta do que faz, mas hoje tá muito difícil nesse sentido porque são muitas funções que o professor tem que exercer” (Rosa). Ainda que o professor deseje e goste de sua profissão, as condições às quais é submetido tendem a descaracterizar o prazer de realizar o próprio trabalho.

Os sentimentos de medo e sobrecarga também foram descritos por metade dos entrevistados. Os motivos de medo estão relacionados à vulnerabilidade social à qual estão sujeitos professores e alunos:

Porque ele é uma criança. Aí eu preciso enxergar que ele tá com pai preso com irmão preso. Nem oferecer uma coisa melhor para o filho ela pode, porque está delimitado, por conta de uma facção. Eu não conseguiria fazer essa separação, nua e crua. Então eu levo para casa as minhas angústias, os meus medos, as minhas preocupações, as minhas frustrações . (Petúnia)

As condições sociais geram nos professores, de acordo com os relatos dos entrevistados, um sentimento de sobrecarga, além das condições de medo. Os professores experimentam, cotidianamente, o que Diehl e Marin (2016) chamam de hipersolicitação afetiva, isto é, uma sobrecarga emocional de sentir-se responsabilizado por situações que estão para além de seu compromisso profissional.

E ainda, existem as sobrecargas referentes à expectativa que se põe sobre o professor relacionado às políticas de acompanhamento dos resultados, uma vez que as escolas traçaram metas de aprovação e reprovação que precisam ser alcançadas.

Aí eu... você... eu sou obrigada a passar. Aí isso me dói. Isso é o psíquico do professor. A gente enlouquece por isso. Por a gente sabe que aquela criança vai sofrer mais na frente, ele não tem condições de maturidade nem tem condições quem não tem conhecimento ele vai ser um aluno escolarizado analfabeto, ele vai só passar de ano sem ter condições de competir no mercado de trabalho, ele vai ser humilhado dentro de uma sala de aula, com bullying, porque o professor não vai ter condições de dar aquela assistência. (Rosa)

O trabalho do professor em sua sala de aula passa a ser, nessas condições narradas, apropriado pela gestão da escola, ante um entendimento tácito de que cabe ao professor corresponder às metas propostas pela gestão da escola e pelas esferas superiores à escola. O indivíduo percebe seu trabalho desvalorizado, sua opinião profissional passa a ser desconsiderada, caso haja necessidade de alcançar as metas propostas.

De acordo com as entrevistas, foi perceptível que os professores de participantes sentem-se exigidos a uma ampla formação e experiência em assuntos específicos como o trato disciplinar do aluno, dificuldades de aprendizagem, gestão de sala de aula e até educação especial. O que, na fala da professora Rosa, observa-se que não há como corresponder à altura da expectativa posta. Sobre a formação desses professores, vê-se que

[...] os professores não estão preparados para lidar com a realidade das escolas públicas, marcadas por diversas dificuldades, carências e conflitos e contradições. A formação inicial tem sido deficiente, visto que, ao contrário de aproximar o futuro profissional dessa realidade, leva a um afastamento da realidade, ainda que muitos já estejam inseridos nela (NUNES; OLIVEIRA; ROCHA, 2016, p 209)

Ao identificar que os professores “não estão preparados”, é importante perceber a responsabilidade que se põe sobre eles. Não estão preparados para o contexto educacional ao qual serão submetidos. Contexto de salas de aula com grande número de alunos, crescente número de crianças com dificuldades de aprendizagem, indisciplina dos alunos, crianças com laudos de deficiência física ou intelectual, ausência de profissionais suficientes para corresponder a tamanha demanda social, processos burocráticos e constante busca por resultados.

Frente a esta situação, vê-se que os autores Azanha (2004), Imbernón (2010), Gatti (2013) e Imbernón (2011) questionam sobre a formação inicial dos professores. Contudo, observando o impacto emocional que tal contexto educacional

gera na subjetividade dos professores, é possível questionar se há realmente uma necessidade de modificar a formação inicial dos professores, ou é necessário modificar as instâncias políticas da educação, uma vez que identificar o afastamento dos profissionais da realidade a que estão inseridos como um problema de formação inicial significaria dizer que é possível preparar o profissional para um contexto de trabalho inadequado.

Considerando que o contexto de trabalho desenhado pelas professoras entrevistadas é composto por salas de aula com cerca de 30 alunos, com a presença, em geral, de pelo menos 2 alunos especiais, ausência de apoio da família das crianças, excesso de burocracia, é possível questionar se haveria possibilidade real de formação de professores em cursos de graduação, capacitados para lidar com essas dificuldades citadas pelas professoras participantes da pesquisa.

E ainda, é fundamental refletir se o processo de preparar os profissionais para esse tipo de situação seria realmente um avanço no contexto social do país em questão, já que as condições citadas pelos professores como adoecedoras dizem respeito a toda uma conjuntura municipal e nacional que comprometem a prática docente. Se as instituições de formação inicial começarem a preparar os profissionais para os contextos inadequados, isto poderia significar legitimar as precárias condições de ensino a que são submetidas as crianças e professores.

É importante reconhecer que há uma necessidade constante de atualização profissional por parte dos profissionais, dado que os desafios econômicos, sociais e de saúde se atualizam, e não é diferente com a educação. Contudo, percebe-se que não basta um processo de investimento em atualização de conteúdos sem um compromisso real com a oferta de condições favoráveis de trabalho. É preciso um conjunto de decisões para que haja uma transformação da realidade adoecedora na educação. Caso contrário, os contextos serão geradores de frustração, porquanto os professores capacitados desejarão ampliar suas expectativas frente aos alunos e propostas de ensino, mas poderão deparar-se com condições contrárias ao seu planejamento.

A saúde mental não é uma questão de boas expectativas apenas. Vale destacar que a escola escolhida para a coleta de dados é uma unidade que possui uma boa estrutura física, se comparada às demais escolas de seu polo educacional. Isso leva à reflexão de que não é suficiente uma estrutura física adequada para minimizar as condições de sofrimento psíquico docente. Os fatores subjetivos

imbricados na ação docente são extremamente relevantes e precisam receber o devido investimento: “Afinal, a aprendizagem envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos. A escola, como lugar precípuo de interação, envolve olhar atentamente para os sujeitos que integram tal instituição.” (NUNES; OLIVEIRA; ROCHA, 2016, p 207).

Outras sensações identificadas na fala dos professores foram desânimo, irritação, preocupação, ansiedade, aversão à sala de aula, cansaço, descaso, falta de rendimento, insônia, intolerância. Foram sentimentos que livremente os professores utilizaram para expor suas condições emocionais ao relatarem sobre sua profissão docente.

Os motivos desses sentimentos são relacionados à falta de apoio da gestão, ao sentimento de não ter quem ajude com as crianças com déficit de aprendizagem, dentre outros fatores. Os professores sentem-se ainda desamparados pelos pais das crianças que não assumem a responsabilidade educativa de seus filhos e acusam ainda o descaso por parte das estruturas de governo, que não oferecem subsídios suficientes para a prática docente cotidiana. Conforme Neves; Silva,

repercussões negativas na saúde do professor podem ser causadas pelo intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho. (NEVES; SILVA, 2006, p. 65)

O envolvimento emocional é um grande aspecto a ser considerado. Entendido o processo de maturação humano por meio das relações, compreende-se que, por meio do ajuste dessas relações, seja possível promover a saúde mental. Por outro lado, o desajuste ocasionado nesse campo é fator gerador de sofrimento e adoecimento.

Os professores também relatam o sentimento de impotência frente à realidade social e condições familiares de seus alunos, por não se sentirem capazes de resolver as necessidades educativas, afetivas e sociais das crianças. Semelhante impotência, segundo eles, acarreta sofrimento, por não darem conta das responsabilidades que lhe são atribuídas. Por esse motivo, a frustração foi ainda um sentimento encontrado com frequência entres os entrevistados. São relatos de frustração pela falta de aprendizagem da criança, frustração com a ausência de

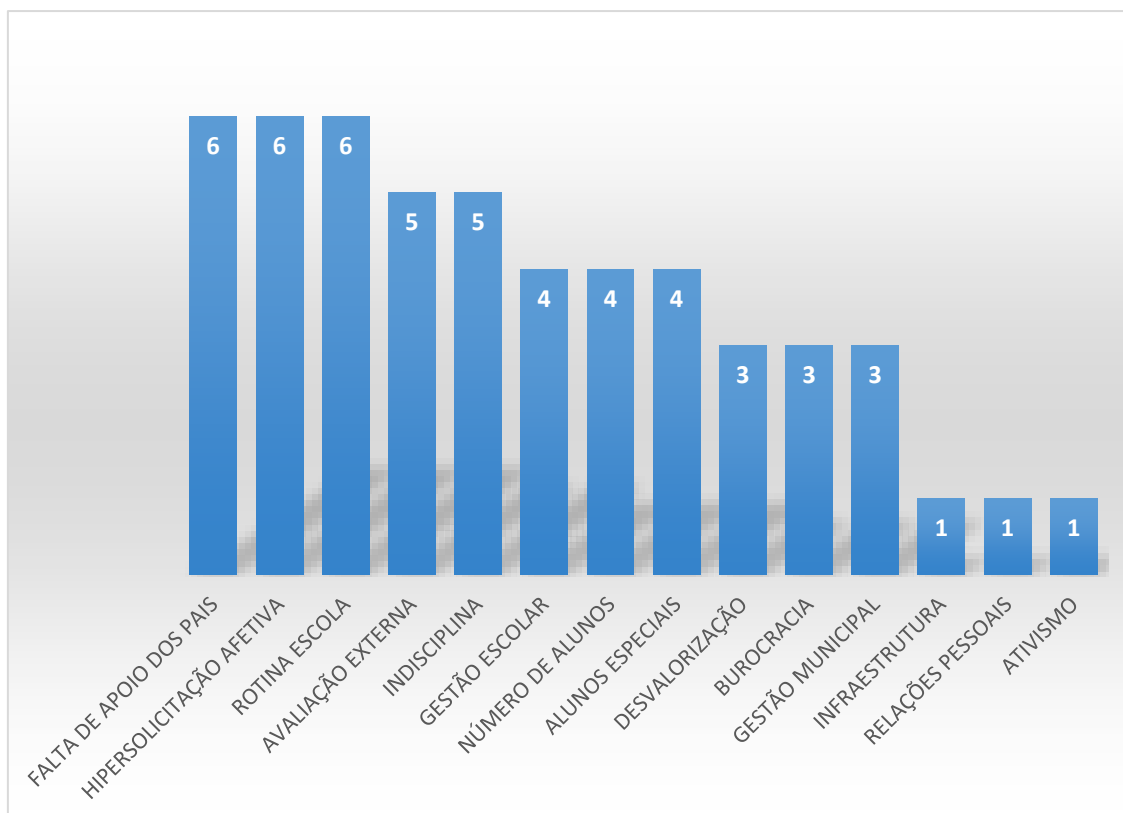
condições de trabalho como sala de aula, materiais e mídias, com os imprevistos que os fazem mudar de planos. Nos relatos, sentem-se, ainda, frustrados até com o excesso de expectativa que recebem dos colegas e por não conseguirem corresponder.

As entrevistas permitiram ainda identificar algumas situações que, de acordo com a percepção das professoras, são geradoras das sensações identificadas no Gráfico 1. Nenhuma das sensações foi citada isoladamente e não correspondem a uma afirmativa desvinculada de um contexto e um sentido para cada professor. O interessante foi perceber que alguns contextos foram citados por mais de um dos professores, permitindo uma aproximação à percepção dos professores sobre o tema investigado.

Estudos como o de Diehl e Marin (2016), retratam a violência dos alunos, a falta de apoio dos pais, a sobrecarga de trabalho e a cobrança social como causas do sofrimento docente. Baixos salários, problemas com a formação continuada, violência dos alunos (LEVY; NUNES SOBRINHO; SOUZA, 2009) são também fatores que comprometem a saúde mental docente.

No Gráfico 2, vê-se a prevalência de 14 fatores que, segundo os professores entrevistados, são geradores de sofrimento psíquico. Dentre eles, destacam-se a falta de apoio dos pais dos alunos, a hipersolicitação afetiva e a rotina escolar.

Gráfico 2 – Fatores causadores de sofrimento na profissão docente.



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Por meio das entrevistas, foi possível identificar que a falta de apoio familiar dos alunos, seguida da hipersolicitação afetiva, são fatores que levam ao sofrimento psíquico na profissão, de acordo com os professores entrevistados. As avaliações externas e a indisciplina dos alunos em sala de aula também foram citadas pelos docentes.

Em uma pesquisa realizada por Nunes, Oliveira e Rocha (2016), observou-se que, a violência na escola, a indisciplina dos alunos, o contexto social da escola é uma preocupação que torna o ambiente escolar um espaço de desgaste emocional. Tal contexto torna-se situação geradora de ansiedade nos docentes.

Em consonância com esses estudos, foi possível identificar a necessidade de ampliar o olhar para o contexto relacional dos professores, suas condições e necessidades subjetivas, perante as condições e necessidades subjetivas dos alunos e demais profissionais da escola. E ainda, levar a sério os efeitos das estruturas sociais no cotidiano docente, por meio da realidade de vida de cada aluno.

A falta de apoio familiar junto aos alunos diz respeito a toda a responsabilidade que os professores esperam que haja na família dos alunos para

com a educação dessas crianças. Todos os professores demonstraram sentimentos de frustração e impotência ao narrarem que todo o trabalho que realizam é prejudicado pela falta desse apoio. Os professores descrevem a frustração de não conseguirem os resultados esperados, por não haver uma compreensão dos pais sobre o processo educativo, a disciplina, o cumprimento das atividades domiciliares, o respeito ao horário de início de aula, à frequência nas aulas.

É oportuno refletir, como sugere Carlotto (2002), acerca da formação continuada dos professores. Tal formação, para o autor, deveria ser um espaço promotor de saúde mental, oportunizando aos profissionais um espaço de reflexão e construção de si, para além da transmissão de conteúdos e tecnologias, sendo deficiente na abordagem de questões de relacionamento interpessoal, com alunos, pais e outras situações. (CARLOTTO et al, 2015)

Ora, é sabido que

socialmente pesa sobre a profissão do professor uma enorme responsabilidade moral e educacional. Além disso, associa-se a figura do professor com um “carregador de fardos” em face de tamanho “voluntarismo, abnegação, renúncia e culpa”, evidentes na profissão docente. (NUNES; OLIVEIRA; ROCHA, 2016, p. 207)

Essa visão de professor vocacionado, motivado pela paixão, que traz uma carga emocional para os professores, é motivo de sofrimento. Há um peso de expectativa que é lançado sobre o profissional de educação, de modo a gerar sofrimento frente à frustração desta expectativa. E ainda, a ver-se como vocacionado, o professor corre o risco de perder a compreensão de sua constituição subjetiva enquanto trabalhador, contribuindo com sua constituição no mundo, como indivíduo. Ao ser vocacionado, emerge aí uma percepção de que foi chamado por alguém a exercer esta função e, por este motivo, não há muito o que exigir ou modificar.

Uma entrevistada falou sobre isso, ao ser indagada sobre o sofrimento psíquico no trabalho:

Eu acho que principalmente nas intolerâncias de nós mesmos. Na maioria das vezes as coisas que acontecem na sala são reflexo do que as crianças vivem lá fora. Eu acho que não na concepção do professor vocacionado, mas eu acho que dentro da minha prova profissão eu precisava ter uma outra escuta. E muitas vezes a gente não consegue. Então eu acho que se reflete nas intolerâncias da gente, numa fala ríspida, ou no descaso, que acontece. Não é voluntário, não é pensado, mas acaba acontecendo. Eu acho que é muito em reflexo... porque a gente mexe muito com a cabeça,

independentemente das nossas outras questões, em sala de aula é muito complicado. (Petúnia)

A professora cita a visão do professor vocacionado, como uma postura crítica ante essa concepção. Ao tratar sobre sua necessidade de ter outra postura, ela evita referendar o alegado caráter vocacional da profissão. Em outros momentos, a professora retoma esse receio: “É a falta de disposição, na falta de vontade, porque não é a questão do vocacional mas é a questão do você gostar do que faz para se envolver” (Petúnia), sempre refletindo sobre a importância de se gostar da profissão, mas nem por isso entender-se como pura vocação:

Eu tenho muito medo de me reportar a questão do ser professor por amor. Não é assim, não é ser professor por amor, novamente, não é ser professor meramente por vocação, mas é procurar dar o melhor de si por aquilo que você está fazendo. A gente tá trabalhando com pessoas e as pessoas têm outras necessidades além do conhecimento formal. (Petunia)

O receio dessa professora pode estar atrelado à responsabilidade que se associa ao professor utilizando-se desse argumento vocacional. A professora refere-se a esta compreensão vocacional sempre que precisa falar de sua necessidade de ser uma profissional diferente, com uma compreensão mais humana e voltada para o conhecimento subjetivo das relações.

Aqui, denota-se claramente a insegurança que os professores ainda possuem para falar de conhecimentos subjetivos. A importância de oferecer espaços de formação que priorizem a qualidade de vida dos professores passa pela compreensão de que profissionais com uma melhor compreensão das relações que se dão no processo educacional serão seres humanos mais felizes, e, deste modo, mais disponíveis a relações saudáveis. Essas relações saudáveis possibilitariam um espaço de aprendizagem mais profícuo.

É importante deixar de lado a formação para uma prática tradicional (CONTRERAS, 2016). Realizar propostas de formação que levem em consideração os desafios atuais oportunizando aos professores um espaço de reflexão acerca da própria prática, de modo que, conhecendo seu contexto educacional, a si mesmo e aos seus alunos (IMBERNÓN; COLÉN, 2014), os professores possam se formar para além do conteúdo e da didática, desenvolvendo-se enquanto ser humano e profissional.

Por meio de um percurso formativo voltado para a saúde emocional dos professores, acredita-se que é possível realizar um movimento de transformação dos ambientes educacionais. Assim, uma nova perspectiva educacional capaz de oferecer aos professores habilidades de saúde emocional frente aos desafios a que são submetidos em seu cotidiano, passa por uma nova concepção de formação docente.

Todos os entrevistados citaram que, se os alunos tivessem pais presentes, frequentassem assiduamente as aulas, respeitassem os horários da escola, realizassem as atividades domiciliares, a aprendizagem desses alunos melhoraria, e o professor veria mais êxito em suas atividades. No entanto, a esfera familiar não é passível de alteração por meio de políticas de formação. A postura do professor frente a esse contexto social – de modo a equilibrar suas próprias expectativas, acolher e identificar os contextos sociais como fator externo, possibilitando que ele invista em sua relação com o aluno em sala de aula, aproveitando as possibilidades de ensino que lhe forem disponibilizadas – pode ser construída com uma visão reflexiva da educação a partir de um processo de conhecimento de si.

Não pode ser descartado que esses profissionais sentem-se desamparados pelas estruturas sociais que envolvem a educação. Uma professora citou que enxerga a escola como uma estrutura social, não apenas como uma instituição escolarizante:

A doença é o que eu percebo das minhas colegas é muito a insatisfação da estrutura social, porque eu não vejo a escola como um problema da escola, eu vejo como um problema social que a escola fica no centro, e fora da escola tem toda uma falta de estrutura devido à falta de empenho das famílias de achar que aquilo ali é importante pros seus filhos. (Lírio)

Essa visão é coerente com a percepção a que este estudo adere como referencial de visão de ser humano:

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o ensino tem um papel central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico, por constituir uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social. (SILVA; FACCI; SILVA, 2008, p. 79)

A compreensão social da instituição escolar é fundamental para a percepção das situações que geram adoecimento. A escola não é isolada da realidade social. É parte da construção da sociedade e desempenha seu papel na mesma.

Assumir essa compreensão da escola que altera e é alterada dialeticamente pelas mudanças sociais mostra-se premente desafio. De acordo com Alves e Varela (2012),

[...] essa relação vem assumindo uma centralidade crescente nas últimas décadas, tanto como alvo dos debates sociais e políticos, quanto como objeto de pesquisas educativas. A partir dessa realidade, é importante ressaltar que a escola não pode mais ser entendida como uma organização social isolada, a qual se valida e justifica internamente [...], deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade. (ALVES; VARELA, 2012, p. 38).

Perceber a escola como uma instituição social é parte do desafio de ampliar a visão do professor enquanto peça integrante dessa instituição social. Deriva desse complexo sistema o nível de hipersolicitação afetiva que sentem os professores. Cada professor é ainda sujeito da mesma sociedade que seus alunos. São indivíduos que possuem opiniões, visão política, expectativas pessoais e sociais e, no exercício de sua profissão, sentem-se responsabilizados pela formação de novos sujeitos para a sociedade que os constituem.

Contudo, por motivos externos à escola, a vida desses alunos interfere em sua vida escolar. O aluno não é senão um sujeito que está dentro da escola. Esse sujeito não é separado de sua vida fora da escola. A mesma globalidade que foi referida ao professor aplica-se aos alunos. Os contextos externos à escola adentram as paredes da instituição em cada indivíduo que está matriculado na unidade de ensino. De acordo com Boarini (2013), a indisciplina escolar tem sido evidenciada como uma das queixas da instituição escolar pública, relacionando-a aos prejuízos na aprendizagem.

Há uma reflexão interessante sobre a responsabilidade pelo insucesso na aprendizagem dos alunos. Esta pesquisa não traz dados suficientes para conclusões neste aspecto, contudo, a fala dos professores nas entrevistas demonstra sua real preocupação com a aprendizagem desses alunos e seu consequente sofrimento ao não identificar sucesso no alcance desse objetivo. Nunes, Oliveira e Rocha (2016) refletem sobre a reprodução do construto social que responsabiliza o próprio aluno pelos insucessos no percurso escolar. No entanto, para além da responsabilização, fica claro nas narrativas coletadas que os professores citam a indisciplina como um fator gerador de adoecimento, pelo fato de frustrar sua expectativa com o cumprimento de seu planejamento de aula, impossibilitando o alcance de seus objetivos de trabalho, que culminariam na aprendizagem dos alunos.

A importante reflexão de Nunes, Oliveira e Rocha (2016) está na transferência de culpas. Reconhecendo as condições sociais nas quais a escola está inserida, não é suficiente responsabilizar esse contexto pelo insucesso. Isso significaria dizer que todo o sucesso na aprendizagem dependeria somente da mudança dos fatores externos. Como a discussão a que se propõe esta pesquisa não diz respeito ao aprendizado, mas à saúde mental dos professores, vale assimilar a importância de compreender que o processo de aprendizagem está vinculado a esta complexa gama de relações. Uma vez que esta relação professor-aluno fica comprometida pelas condições sociais, ambos sofrerão com este desgaste.

A intersecção dos sentimentos de cobrança para que o aprendizado aconteça com o sentimento de desamparo pelo fato de ser o único responsável pelo alcance do aprendizado é um fato que foi possível observar como gerador de sofrimento. O que foi percebido ao identificar a narrativa dos professores sobre as avaliações externas, citada por 83% dos entrevistados, é que a busca pelos índices estabelecidos como meta, grande parte das vezes, desconsidera todo esse contexto social e subjetivo que subjaz à aprendizagem.

Diante desse quadro, é importante questionar-se, como Voss e Garcia (2014), sobre as reverberações no trabalho pedagógico, dado que as ações educativas passam a ser regidas por uma política de resultados, ignorando as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam a escola, “ou, se as considera, o faz de forma a reduzi-las a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional” (NUNES; OLIVEIRA; ROCHA, 2016, p. 209).

Somam-se ainda a hypersolicitação afetiva e rotina da escola. Por hypersolicitação afetiva, entende-se às situações em que os profissionais narram sentir-se responsáveis pelo desenvolvimento global da criança, no que diz respeito à sua educação curricular, educação emocional, respeito às regras, respeito aos horários, função da escola na sua vida. Há professores que narraram, inclusive, que associam o termo “tia”, popularmente utilizado pelas crianças para chamar a professora, a uma cultura de compreensão afetiva familiar. No entanto, os professores sentem-se demasiadamente exigidos emocionalmente, ao se depararem com a necessidade de ensinar à criança coisas que “deveriam ser aprendidas em casa” (Lírio).

No tocante à hypersolicitação afetiva, as professoras se referem à realidade social e familiar dessas crianças como algo que as afeta emocionalmente, uma vez

que se sentem impotentes para resolver as situações sofridas pelas crianças, como as de violência doméstica ou descuidos, por exemplo, que os professores, ao tomarem conhecimento, sentem-se penalizados, porém narram não poder fazer nada.

Também nesse contexto, os professores descrevem a impotência em sua profissão e associam como um aspecto gerador de sofrimento, uma vez que tal envolvimento afetivo mobiliza os sentimentos do professor e não diz respeito apenas à relação individual, considerando que o professor tem, pelo menos, 50 alunos diários. Um dado interessante é que o professor se sente responsabilizado por situações que não trazem soluções a seu alcance. Silva, Facci e Silva (2008) afirmam que, em meio às condições que interferem na aprendizagem dos alunos, “ora a criança é culpabilizada por não aprender, ora a família é destacada como responsável pelo insucesso escolar; por vezes, ainda, fatores intra-escolares são arrolados e o professor entra em cena como vilão.”

Em meio a essas condições, os professores ainda correm o risco de ser interpretados como profissionais que não desejam o melhor para seus alunos, como narrou Lírio em sua entrevista: “Se chama os pais, fui muito mal interpretado, porque não gostava do menino. Não é isso. Quero ajuda. Isso estressa.” Como a própria professora citou, é um fator gerador de estresse docente.

Alguns professores narraram como solução para evitar o sofrimento psíquico o “separar” as demandas do trabalho da vida “pessoal”, o que não é saudável, do ponto de vista histórico-cultural, em que o sujeito é exatamente essa globalidade entre suas experiências diárias de trabalho e relacionamentos, construindo-se pessoal e socialmente no seu trabalho. De acordo com Silva e Tuleski (2015), a Psicologia Histórico Cultural entende que, na forma de organização da sociedade capitalista, como o trabalho é tomado e entendido enquanto atividade humana, ocorre a mutilação da Natureza humana. Isso acontece por meio da inversão no sistema produtivo, que torna o trabalhador alienado de suas capacidades humanas, ao invés de ser o propulsor de tais aptidões.

É possível perceber, no panorama educativo descrito pelos professores durante as entrevistas, o que Silva e Tuleski (2015) descrevem como,

intensificação de formas de extração de trabalho, formas coercitivas de controle e avaliação, imprevisibilidade, ampliação das terceirizações, noções de tempo e espaço sofrendo metamorfoses, dentre outras. Há, portanto, a desrealização do ser social, a degradação e o não reconhecimento do homem em sua própria produção, numa lógica de exclusão e consumo, o que,

portanto, compromete a saúde mental das pessoas. (SILVA; TULESKI, 2015, p. 208)

Frente a essas condições de trabalho, percebe-se o professor na necessidade de dividir-se entre trabalho e vida pessoal, uma fragilidade no trato com a subjetividade docente. O desejo de separar-se do próprio trabalho sugere a reflexão sobre a qualidade dessas condições de trabalho a que são submetidos os profissionais da educação. É compreensível, neste contexto, o índice de adoecimento encontrado até então, pois

sob os princípios do materialismo histórico e dialético, o adoecimento psíquico é tomado como constituído histórica e socialmente(...). Se o ser humano se humaniza no interior das relações sociais por meio de sua atividade vital e metabólica com a natureza – o trabalho –, quando esta forma de atividade encontra-se alienada e precarizada, as possibilidades para o desenvolvimento pleno da personalidade humana encontram-se obstaculizadas. (SILVA; TULESKI, 2015, p. 209)

Acrescido a esses obstáculos, é possível identificar como causador de sofrimento o fator rotina escolar, descrito pelos professores como sendo a forma como a escola lida com as indisciplinas, com as infrequências, o funcionamento interno da instituição, as regras e regimentos da escola, que, na visão dos professores, deixam de ser cumpridos a contento devido aos imprevistos, às mudanças de planos, à permissividade e à falta de punição no descumprimento das regras por parte dos alunos. Todos esses quesitos dificultam a possibilidade de trabalho desses profissionais e acabam tornando-se um gerador de sofrimento.

Desde 2011, os estudos apontam o desafio da indisciplina escolar como um fator que gera estresse no trabalho docente.

a categoria docente considera a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, os problemas comportamentais dos estudantes, a burocracia excessiva, a implementação de novas iniciativas educacionais e a dificuldade de relacionamento com os supervisores como os principais fatores de desgaste no trabalho. (DIEHL; MARIN, 2016, p. 66).

A reincidência deste fator, oito anos depois, leva a reconsiderar o impacto das pesquisas acadêmicas na prática docente das instituições públicas de ensino. Embora haja uma grande velocidade no surgimento de inovações educacionais, nota-se que os problemas geradores de sofrimento permanecem recorrentes. Desse modo, faz-se necessário investigar qual postura que as esferas de gestão do ensino tem

assumido frente aos indicativos de sofrimento dos professores. Diante disto, surge ainda um questionamento acerca das ações dos gestores de ensino que se pretendam propulsoras de mudanças. Ainda que haja quase um consenso acerca da importância das mudanças nas práticas docentes diante das mudanças que acontecem na sociedade contemporânea, elas, via de regra, acabam gerando mal-estar nos professores. Não obstante,

É notável que nos últimos anos tenham aumentado as responsabilidades e as exigências que se projetam sobre as educadoras, concluindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles. (BALINHAS et al, 2013, p. 264)

Essas modificações tem criado um ambiente com nível de exigência subjetiva dos professores sem lhes ofertar, contudo, um espaço formativo adequado de modo que lhe permita amparo suficiente para ressignificarem seus sentidos profissionais. Tal contexto nega a possibilidade dos professores mudarem suas posturas de maneira saudável e respeitosa para com suas capacidades e limites particulares.

Além disso, propagaram-se nas últimas décadas os sistemas de avaliação em âmbito nacional, bem como estadual e municipal, com o intuito de melhorar as políticas e resultados da educação. Essas mudanças têm influenciado consideravelmente a realidade escolar brasileira, afetando sua cultura, modificando seus valores e objetivos, reestruturando o trabalho docente e trazendo novos significados às relações entre os indivíduos que fazem parte da escola. (DIEHL & MARIN, 2016, p. 67).

Tais modificações alteram o cotidiano das escolas, bem como afetaram as expectativas em sala de aula, além de construir novos referenciais de êxito escolar. Junto a todas essas modificações, os sujeitos envolvidos também se modificaram frente a tamanhas mudanças de perspectivas educacionais. Não é mais o mesmo panorama educacional outrora existente. Os alunos também não são os mesmos a cada ano. Onde, portanto, os professores encontram amparo e espaço para ressignificarem suas experiências com a profissão que escolheram para si e de que forma sentem-se legitimados em seu direito de sujeito constituinte da sociedade em que vivem por meio de seu trabalho?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões que ambicionaram este estudo e as informações que foram encontradas durante sua realização, fica possível perceber que os caminhos trilhados na educação não têm convergido em um objetivo comum. As perspectivas que orientam os educadores não dialogam para resultados semelhantes. Embora os discursos visem sempre um sucesso educacional, o que tem sido possível identificar é uma busca incessante por resultados, calcada em ideais, de certo modo, paradoxais.

A presente pesquisa conseguiu identificar a percepção que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza têm sobre a presença do sofrimento psíquico na profissão docente e como percebem sua qualidade de vida. Foi identificado que mais da metade dos profissionais de educação percebem-se em sofrimento psíquico e ao serem indagados sobre isto, associam este sofrimento ao trabalho docente em diversos aspectos.

Os professores percebem que as exigências emocionais de cuidar das crianças, a ausência de auxílio dos pais dos alunos e as cobranças advindas das secretarias de educação para que os resultados nas avaliações sejam positivos são causadores de sofrimento psíquico. Os sentimentos que são atribuídos pelos professores sobre sua profissão, são relacionados a sofrimento. Impotência, estresse, desamparo e angústia estão entre os mais citados pelos professores.

Falta de apoio dos pais, hypersolicitação afetiva, rotina escolar e avaliações externas estão entre as causas mais citadas para explicar os sentimentos de sofrimento narrados pelos professores. Os motivos atribuídos pelos professores em sua percepção de sofrimento passam pelas mudanças sociais, econômicas e paradigmáticas que perpassam as unidades escolares da capital cearense.

Percebeu-se ainda que os professores não possuem consciência clara de estratégias para o enfrentamento das situações de sofrimento psíquico. Ao serem indagados sobre este assunto, a solução apontada pelos profissionais referiram-se à separação da vida de trabalho de sua vida pessoal. O investimento na qualidade de vida familiar foi identificada como a única estratégia para enfrentar o sofrimento psíquico na profissão docente.

Os professores e alunos, principais envolvidos nesse processo, são minados de oportunidades que possam integrar sua própria evolução. Com o

levantamento teórico realizado, foi possível perceber que as esferas gerenciais tomam decisões pautadas nos índices e descritores quantitativos, motivados pelo modelo capitalista de monitoramento, desconsiderando toda a esfera subjetiva que constitui o processo educacional.

As condições de trabalho docente contribuem ao não possibilitar condições financeiras e culturais de qualidade de vida. Foi percebido que a rotina docente, o controle de suas ações, a terceirização das tomadas de decisões condicionam o professor a um estranhamento de seu trabalho. A fragmentação do trabalho docente, a cobrança por resultados e a carência de possibilidades financeiras e emocionais que lhe permitam estabelecer uma qualidade de vida pessoal sabotam as possibilidades de realização através do trabalho.

O impacto da responsabilidade social sobre a figura docente também é um fator relevante que nesta pesquisa foi possível ser identificado. Não foi identificada nenhuma política pública de enfrentamento às queixas de indisciplina e ausência familiar na escola, o que sugere uma sobrecarga funcional sobre os professores que, além de exercerem sua função educativa, responsabilizam-se por questões afetivo-familiares, de modo a mobilizarem emocionalmente seus referenciais de família e sociedade.

O estresse docente tem suas motivações no trabalho, não necessariamente na estrutura física escolar. Faz-se necessário, portanto, uma política pública voltada para mobilização da qualidade de vida docente, permitindo que esses profissionais se construam social e emocionalmente para dar conta da hipersolicitação afetiva à qual estão sujeitos por sua profissão docente.

A busca por equilíbrio e saúde mental tem sido alvo dos professores que, sem espaço adequado para a reflexão e intervenção nesse aspecto, buscam fugir do sofrimento por meio de estratégias também com alta potencialidade adoecedora. Foi identificado que alguns profissionais buscam separar sua vida pessoal da vida profissional em busca de saúde emocional. Contudo, esta estratégia não respeita nem lhes garante o direito à globalidade de sua construção social, não sendo possível realizar esta separação de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

Deste modo, é possível concluir que a estratégia de enfrentamento utilizada pelos professores para fugir do sofrimento psíquico no trabalho, é fator adoecedor. Urge a importância de uma política pública que intervenha na melhoria da qualidade de convivência do ambiente educacional. É importante que os professores se

percebam construtores do Educação numa esfera social e de realização pessoal. Para isto, faz-se fundamental uma política de valorização docente, a criação de espaços de escuta e investimentos relacionais, que permitam ao professor retomar sua consciência de integralidade enquanto ser social e individual.

Paralelo a isto, também é possível perceber a necessidade de uma política pública que ofereça às escolas suporte profissional da área da saúde e assistência social, para que a unidade escolar não permaneça sobrecarregada com responsabilidades que extrapolam sua esfera pedagógica. Os professores precisam sentir-se munidos de aparato fundamental para o exercício de sua profissão, sabendo que os desafios inerentes ao desenvolvimento humano serão supridos por uma equipe multidisciplinar, uma vez que a escola, atualmente, é um órgão de profunda relevância social nas comunidades em que se encontram.

Esta pesquisa teve como limitação o curto espaço de tempo para aprofundar outros aspectos que se fizeram relevantes durante a análise dos dados. Sabe-se que a entrevista com um número maior de professores possibilitaria uma aproximação melhor dos aspectos subjetivos de cada educador. Contudo, abre-se como possibilidade para pesquisas posteriores uma maior aproximação dos professores através de estratégias, em um período de tempo mais amplo, que visem apreender a percepção dos docentes sobre esse tema tão relevante que é a saúde mental dos professores.

O resultado desta pesquisa abre perspectivas e horizontes de investigações que venham gerar novas investigações de modo a intervir na qualidade de vida dos professores, oferecendo-lhes espaços terapêutico-formativos, de modo a observar o impacto em sua melhoria docente e conseqüentemente nos resultados de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Revista**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 32-47, set. 2011.
- ALVES, M. G.; VARELA, T. Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 25, n. 2, p. 31-61, 2012.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378. 2004.
- BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa; VIEIRA, Jarbas Santos; MARTINS, Maria de Fátima Duarte; GARCIA, Maria Manuela Alves; ESLABÃO, Leomar; SILVA, Aline Ferraz da; FETTER, Carmem Lúcia; GONÇALVES, Vanessa Bugs. Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e mal-estar docente. **Rev. Mal-Estar Subj**, Fortaleza, v. 13, n. 1-2, p. 249-270, jun. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482013000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jul. 2018
- BARLOW, D. H.; DURAND, V. M. **Psicopatologia: Uma abordagem integrada**. 4. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- BARROCO, S. M. S. **A Educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**, 2007. 485f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista, Araraquara, SP, 2007.
- BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; COUTINHO, A. S.; AUGUSTO, L. G. S; Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 13, n. 3, p. 502-513, 2010.
- BATISTA, J. V.; CARLOTTO, M. S.; MOREIRA, A. M. Depressão como Causa de Afastamento do Trabalho: Um Estudo com Professores do Ensino Fundamental. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, pp. 257-262, abr./jun. 2013.
- BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; OLIVEIRA, Malu Nunes et al. Transtornos mentais em professores universitários: um estudo em um serviço de perícia médica. **J. res: fundam.**, Rio de Janeiro, 2016. v. 8, n.2, p. 4538-4548. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/5009/pdf_1913>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 123-131, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 jul. 2018

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 DE Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

BUENO, J. M. H. et al. Competências emocionais: estudo de validação de um instrumento de medida. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 153-163, abr. 2015.

CANAL EDUCAÇÃO. **Educação**. Disponível em: <<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/ensino-fundamental>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/03.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 1, p. 21-29, 2002.

CARLOTTO, M. S.; DIAS, S. R. S; BATISTA, J. B. V; DIEHL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, 2015.

CARVALHO, L. F. Teoria, avaliação e psicoterapia segundo a proposta de Theodore Millon. **Psico-USF**, v. 16, n. 3, p. 339-347, 2011.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CONTRERAS, S. Pensamiento pedagógico en la enseñanza de las ciencias: análisis de las creencias curriculares y sus implicancias para la formación de profesores de enseñanza media. **Form. Univ.**, La Serena, v. 9, n. 1, p. 15-24, 2016.

CUNHA, C. M.; NETO, O. P. A.; STACKFLETH, R. Principais métodos de avaliação psicométrica da validade de instrumentos de medida. **Aten. Saúde**, São Caetano do Sul, v. 14, n. 47, p. 75-83, jan./mar., 2016.

DALGALARRONDO P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEMAILLY, L. Enjeux et limites de l'obligation de résultats: quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire em France. In: CLESSARD, C.; MEIREU, P. (Orgs). **L'Obligation de Résultats em Educação**. Laval: Les Presses de l'Université Laval, 2004. p. 105 – 122.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, Dez. 2016.

DUARTE, D. V. T. Impacto social da depressão e suas repercussões no trabalho. **Revista Eficaz**, v. 2, 2010.
<http://www.faculdaedeficaz.com.br/revistacientificaeficaz/artigo/saude/2010/ed_03/Daisy-ok1.pdf>. Maringá, maio, 2010.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si** : Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. Campinas: Editores Associados. 1993.

ESTEVES, Marcela Mangili. Habilidades sociais e qualidade de vida de professores do Ensino Fundamental. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2018.

FACCI, M. G. D. F.; BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A historicidade na constituição do sujeito: considerações do marxismo e da psicologia histórico-cultural. In: TOMANIK, E. A.; CANIATO, A. M. P.; FACCI, M. G. D. F. (Orgs.). **A constituição do sujeito e a historicidade**. Campinas: Alínea, 2009. p. 107-132.

FANFANI, T. E. Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Livro 1, p. 172-189.

FONSECA, R. M. C.; CARLOTTO, M. S. Saúde mental e afastamento do trabalho em servidores do Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul. **Psicologia e Pesquisa**, v. 5, n. 2, p. 117-125, 2011.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Fortaleza 2015 - 2025**. Fortaleza, 2015.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Rev. bras. saúde ocup**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, dez. 2010.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, dez. 2006.

GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. G. **O social na psicologia e a psicologia social**. São Paulo: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Historical relevance of Vygotsky's work: its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. Outlines. **Critical Practice Studies**, v. 1, p. 59-73, 2009.

GUARESCHI, P. A. **Comunicação e Poder: A Presença e o Papel dos Meios de Comunicação de Massa Estrangeiros na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Relações comunitárias e relações de dominação. In: CAMPOS, R.H.F (Org.). **Psicologia Social Comunitária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 81-99.

GUIRADO, G. M. de P.; PEREIRA, N. M. P. Uso do Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20) para determinação dos sintomas físicos e psicoemocionais em funcionários de uma indústria metalúrgica do Vale do Paraíba/SP. **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 92-98, mar. 2016.

HARDING T.W. et al. Mental disorders in primary health care: a study of their frequency and diagnosis in four development countries. **Psychol. Medicine**, v. 10, p. 231-41, 1980.

HYPOLITO, A. M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507 – 522, set./dez., 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F.; COLÉN, M. T. Los vaivenes de la formación inicial del profesorado: Una reforma siempre inacabada. **Revista Tendências Pedagógicas**, n. 25, p. 57-56, 2014.

KUENZER, A. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 229-330.

KUENZER, A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: Dalben, A.I.L.F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSARD, C. L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une hétérologie du changement et une extension de la recherche. In: LESSARD, C.; et MEIRIEU, P. **L'obligation de résultats en éducation**. Canada, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2004.

LEVY, G. C. T., Nunes Sobrinho, F. P., & Souza, C. A. A. (Síndrome de Burnout em professores da rede pública. **Production Journal**, v. 19, n. 3, 2009.

MACIEL, R. H.; NOGUEIRA, C.V; MACIEL, E. C.; AQUINO, R. Afastamentos por transtornos mentais entre professores da rede pública do Estado do Ceará. **O público e o privado**, v. 19, p. 167 – 178, 2012.

MAENO, M.; PARARELLI, R. O trabalho como ele é e a saúde mental do trabalhador. In: Silveira, M. A. (Org.). **Inovação para o desenvolvimento de organizações sustentáveis: trabalho, fatores psicossociais e ambiente saudável**. Campinas: Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer (CTI), 2013, p. 145-166.

MALAGUTY, S. **Sofrimento pelo trabalho: contribuições a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev para o campo saúde do trabalhador**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MARIANO M. S. S.; MUNIZ H.P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6(1), 76-88, 2006.

MARTÍN-BARÓ, I. Métodos en Psicología Política. In: MONTERO, M. (Org.). **Acción y Discurso: Problemas de Psicología Política en América Latina**, Caracas: Eduven, 1991. p. 39-58.

MARTINS, L. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MONTERO, M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. São Paulo: Alínea, 2005, p. 95 – 114.

MAUÉS, O. C. As Políticas de Avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 442-461, mai./ago. 2016.

MIRANDA, M. B. **Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora – MG: Depressão e Burnout**. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

NEVES, M. Y. R.. SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; ROCHA, Erika Silva. Reverberações da atual formação de professores na prática docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 197-213, 2016.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, v. 11,p. 51-65, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial da Saúde: saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Lisboa: Ministério da Saúde/Direcção Geral da Saúde, 2002.

PARKER, G.; PARKER, K. Formulações psicossociais e ambientais da depressão. In: LICINIO, J.; WONG, Ma-Li. **Biologia da depressão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, M. M.; MORGADO, M. A. A saúde do trabalhador em registros do INSS de Mato Grosso: processos de adoecimento psíquico por motivo de trabalho. **Revista Anagrama**, v. 5, n. 4, p. 22-29, 2012.

ROCHA, R. E. R.; FILHO, K. P.; SILVA, F. N.; BOSCARI, M.; AMER, S. A. K.; ALMEIDA, D. C. Prevalência de estresse e qualidade de vida de professores de Educação Física da Educação Básica. **Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba**, v. 7, n. 2, p. 219-226, jul./dez. 2016.

REIS, E. J. F. et al. Docência e exaustão emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, abr. 2006.

SAMPAIO, J. J. C.; MESSIAS, E. L. M. A epidemiologia em saúde mental e trabalho. In: M. DA G. JACQUES; W. CODO (Eds.). **Saúde mental e trabalho: Leituras** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 143-171.

SANTOS, K. O. B.; ARAÚJO, T. M.; OLIVEIRA, N. F. Estrutura fatorial e consistência interna do Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20) em uma população urbana. **Cad. Saúde Pública**, v. 25, n. 3, p. 47-58, 2009.

SILVA, Laíssa Muniz da; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.13, n.27, p.79-93, jan./jun. 2008

SILVA, Maria Aparecida Santiago da; TULESKI, Silvana Calvo, Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estudos de Psicologia**, v. 20, 2015.

SIQUEIRA, M. M. M. **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SISTO, F. F. ET AL.. **A. Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT)**. São Paulo: Vetor, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TOASSA, G. É possível o “domínio dos afetos” no trabalho docente? Considerações a partir de Espinosa e Marx. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 130-155, fev. 2013.

TOMANIK, E. A. O sujeito humano e o conhecimento. In: TOMANIK, E. A.; CANIATO, A. M. P.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **A constituição do sujeito e a historicidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

TRINDADE, M. A., MORCEF, C. C. P., OLIVEIRA, M. S. Saúde Mental do Professor: uma revisão de literatura com relato de experiência. 2018. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de extensão**, v. 2, n. 4, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/17609/13946>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

VACCARO, M. M.; SILVA, Lúcia Cecília da. A Constituição do Sujeito: uma reflexão a partir de Jean-Paul Sartre. **Revista de Psicologia da UFC**, v. 7, p. 99-109, 2016.

VIEIRA, I. Conceito(s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. **Ver. Bras. Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, p. 269-276, jul, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche, VIDAL, Eloísa Maia, GALVÃO, Willana Nogueira M. **Contextos da avaliação de larga escala no Brasil**. cadernoscenpec | São Paulo | v.6 | n.2 | p.216-245 | jul./dez. 2016

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **La imaginación e la arte en la infancia**. Madri: Akal, 1998.

VOSS, S. D.; GARCIA, M. M. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, v. 3, n. 2, p. 391-412, 2014.

WORLD HEALTH ASSOCIATION. **The CID-10** clasification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization, 1992.

WHOQOL-Group. Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. **Psychological Medicine**, v.28, p. 551-558, 1998.

WOLPE, J. Deconditioning and ad hoc uses of relaxation: an overview. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, v.15, n.4, p. 299-304, 1984.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Autorização para pesquisa acadêmica



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por sua Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390 SSP CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) aluno(a) **EDGAR NOGUEIRA LIMA** matrícula nº 83223, Curso Programa de Pós-graduação em educação () graduação ou (x) pós-graduação sendo () especialização; (x) mestrado; () doutorado, Faculdade/Universidade Estadual do Ceará, devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo nº 171114/2018, aqui denominado **ALUNO(a) EDGAR NOGUEIRA LIMA**, o qual pretende pesquisar, com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado **O SOFRIMENTO PSÍQUICO EM PROFESSORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA**, com duração de 12(doze) meses, com início previsto em 19/05/2018, e término previsto em 20/02/2019, conforme as cláusulas e condições que seguem.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) realizar o trabalho acadêmico com alguns professores da Rede Municipal de Fortaleza, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) aluno(a) deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é para o(a) aluno(a) e outros dois estudantes indicados no termo de anuência.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

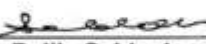
SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.



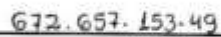
CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) aluno(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, 22 de maio de 2018.


Antonia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária Municipal da Educação


Nome completo


CPF

APÊNDICE B - Termos de anuência para divulgação

(Via da instituição)

TERMOS DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E DIVULGAÇÃO

Eu, Dalila Saldanha de Freitas, Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, autorizo a realização da pesquisa "O Sofrimento Psíquico em professores de escolas de Educação Básica de Fortaleza" a ser realizada pelo pesquisador Edgar Nogueira Lima, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e sua equipe de pesquisa, composta por duas alunas do mesmo curso, Fernanda da Fonseca Giasson, CPF: 070.652.669-40 e Scarlett Borges Fernandes, CPF: 022.104.483-36. A pesquisa será iniciada a partir do dia 02 de Maio de 2018 após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Autorizo a equipe de pesquisa a utilizarem o espaço das escolas para a divulgação e contato com os professores, sabendo que a aplicação dos instrumentos e o grupo focal ocorrerão na própria instituição em que será realizada a coleta de dados. Estou ciente de que não haverá qualquer implicação negativa aos que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, 28 de maio de 20 18.
Dalila Saldanha de Freitas

Incluir carimbo da instituição e assinatura do diretor/coordenador

Antônia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária Municipal da Educação

APÊNDICE C - Carta convite para participar da pesquisa

Você(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O Sofrimento Psíquico em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza”.

O objetivo deste estudo consiste em Analisar o sofrimento psíquico em professores de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza. Caso você autorize, irá responder a três instrumentos sobre sua qualidade de vida, sua saúde e estresse no contexto de trabalho. Talvez, em um segundo momento, seja convidado a participar de um espaço coletivo para falar sobre o sofrimento psíquico, suas consequências e formas de lidar com ele. A aplicação e entrevista ocorrerão na escola onde você trabalha, no município de Fortaleza-CE.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Os procedimentos realizados durante o processo não trarão riscos de agravamento de demandas emocionais no examinando, assim, os riscos possíveis seriam de cansaço ou de constrangimento durante as sessões. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá interromper o processo e, se houver interesse, conversar com o pesquisador responsável.

Informamos que as sessões serão gravadas em áudio. O acesso a esses dados será restrito à equipe de pesquisa e os mesmos serão armazenados de modo a garantir o sigilo durante e ao término da pesquisa.

Você não receberá remuneração pela participação e a sua participação poderá contribuir para melhoria de estratégias utilizadas à avaliação e enfrentamento de sofrimento psíquico em professores. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Edgar Nogueira Lima

Universidade Estadual do Ceará

Telefone: (85) 3101-9987

E-mail: edgar.nogueira@aluno.uece.br

(Via do participante)

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu,

_____, RG _____
_____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa “O Sofrimento Psíquico em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza”. Sendo que:

() aceito participar da pesquisa () não aceito participar da pesquisa

Fortaleza, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP/UECE - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará
Telefone: (85)3101- 9890, e-mail: cep@uece.br.

Endereço: Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE,

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 8hs até 11h30 e das 13h30 às 17hs.

Título da pesquisa: O Sofrimento Psíquico em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza.

Pesquisador responsável: Edgar Nogueira Lima

Instituição: Universidade Estadual do Ceará – Curso de Psicologia

APÊNDICE E - Parecer consubstanciado do comitê de ética e pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Sofrimento Psíquico em professores de escolas de Educação Básica de Fortaleza.

Pesquisador: EDGAR NOGUEIRA LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92163618.7.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.976.727

Apresentação do Projeto:

O projeto aborda como tema a análise da ocorrência de transtornos mentais como ansiedade, estresse e depressão, bem como o déficit na qualidade de vida e seus fatores associados entre os professores da educação básica. Além disso, propõe-se a avaliar quais são as principais formas de enfrentamento do sofrimento psíquico neste público-alvo. A pesquisa será realizada em seis escolas da Secretaria Municipal de Educação. Em um primeiro momento, os participantes irão responder a 3 instrumentos: a World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL-BREF), a Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT) e a Self Reporting Questionnaire (SRQ-20). Posteriormente, aqueles com sinais e sintomas de ansiedade, estresse ou depressão, irão participar de um grupo focal.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa é realizar uma cartografia do Projeto Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde (VER-SUS), abrangendo aspectos micropolíticos que considerará em sua produção uma diversidade de linguagens à procura de pistas para compreender a formação dos enfermeiros que participaram do Projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador descreve claramente no protocolo de pesquisa e no TCLE os riscos aos quais os participantes estão expostos (ansiedade, expectativa ou lembrança de acontecimentos

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.976.727

desagradáveis) e como agir para minimizar ou dirimir os problemas advindos da pesquisa, propondo o diálogo com o participante e o encaminhamento ao Serviço de Atendimento Psicológico da Universidade Estadual do Ceará – UECE, se necessário.

Quanto aos benefícios, a pesquisa viabilizará ações de planejamento e enfrentamento do sofrimento psíquico na população-alvo, além de oportunizar a triagem de casos e o encaminhamento, quando necessário. O autor faz referência à garantia da confidencialidade, anonimização dos dados, liberdade de recusa e de retirada de termo de consentimento livre e esclarecido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa aborda um tema socialmente relevante e se propõe a analisar o sofrimento psíquico, suas causas, fatores desencadeantes e formas de enfrentamento. Essas questões são importantes para a tomada de decisão para prevenção e manejo dessa problemática, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Os métodos escolhidos estão coerentes com os objetivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) Quanto ao TCLE:

- Está em forma de convite? Sim.
- Apresenta o título e o objetivo da pesquisa? Sim.
- Explicita adequadamente os riscos e benefícios? Sim.
- Consta o telefone, endereço e e-mail do CEP? Sim.
- Há telefone, e-mail, nome completo e campo para assinatura do pesquisador responsável? Sim.

2) Quanto à Folha de rosto:

- Contém a assinatura do pesquisador responsável? Sim.
- Contém a assinatura e carimbo do responsável pela instituição a onde se realizará a pesquisa? Sim.

Endereço: Av. Sias Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br

Página 02 de 04



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.676.727

Quanto à Carta de Anuência:

- O número de cartas de anuência corresponde ao número de instituições aonde será realizada a pesquisa?
Sim.

- Está descrito o título da pesquisa e o nome do pesquisador principal? Sim.

- Está descrito na carta de anuência exatamente o que será realizado na instituição? Sim.

- Está descrito o período em que os dados serão coletados? Sim.

- Apresenta o carimbo da instituição e assinatura do responsável? Sim.

- Indica que não haverá repercussões negativas aos participantes do estudo ou que dele se recusem a participar? Sim.

5) Quanto ao cronograma:

- Está adequadamente descrito, indicando quando começará cada fase do estudo? Sim.

- Inicia-se apenas após aprovação do CEP? Sim.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1139914.pdf	18/10/2018 11:32:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_O SOFRIMENTO PSÍQUICO EM PROFESSORES DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA - Versão Final 04_09.pdf	04/09/2018 19:50:40	EDGAR NOGUEIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Ratificado.pdf	04/09/2018 19:42:22	EDGAR NOGUEIRA LIMA	Aceito

Endereço: Av. Sies Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-603

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.576.727

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_O_SOFRIMENTO_PSIQUICO_ EM_PROFESSORES_DE_ESCOLA_DE EDUCACAO_BASICA_DE_FORTALEZA	21/06/2018 11:34:34	EDGAR NOGUEIRA LIMA	Aceito
Outros	Justificativa_Pesquisador.pdf	21/06/2018 11:06:51	EDGAR NOGUEIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE.pdf	21/06/2018 10:28:57	EDGAR NOGUEIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Plataforma_Brasil_Edgar.pdf	21/06/2018 10:16:15	EDGAR NOGUEIRA LIMA	Aceito
Outros	termodeautorizacaoSME.pdf	16/06/2018 12:46:26	EDGAR NOGUEIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartadeanuenciaprojeto.pdf	16/06/2018 12:43:10	EDGAR NOGUEIRA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 23 de Outubro de 2018

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))



Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br