

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Kassia Becker de Oliveira

Sufrimento e adoecimento psíquico docente:

Uma investigação sob o olhar da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl

Juiz de Fora

2025

Kassia Becker de Oliveira

Sofrimento e adoecimento psíquico docente:

Uma investigação sob o olhar da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas”.

Orientadora: Doutora Sandrelena da Silva Monteiro

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Becker de Oliveira , Kassia.

SOFRIMENTO E ADOECIMENTO PSÍQUICO DOCENTE : Uma investigação sob o olhar da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl / Kassia Becker de Oliveira . -- 2025 .
204 f. : il.

Orientadora: Sandrelena da Silva Monteiro
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025 .

1. Sofrimento psíquico docente . 2. Adoecimento psíquico docente . 3. Logoterapia e Análise Existencial . I. da Silva Monteiro , Sandrelena , orient. II. Título.

Kassia Becker de Oliveira

Sofrimento e adoecimento psíquico docente: uma investigação sob o olhar da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 30 de julho de 2025

BANCA EXAMINADORA

Dra. Sandrelena da Silva Monteiro - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. David Moises Barreto dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana

Juiz de Fora, 01/07/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Sandrelena da Silva Monteiro, Professor(a)**, em 03/08/2025, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **David Moises Barreto dos Santos, Usuário Externo**, em 04/08/2025, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 04/08/2025, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2477256 e o código CRC FES3C967.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus. Foi Ele quem me deu a chance de continuar quando tudo parecia incerto. Mesmo após contrair a COVID-19 e lidar com suas sequelas cognitivas, fui agraciada com a possibilidade de me reerguer, reconstruir o pensamento e trilhar o caminho do conhecimento.

Agradeço ao meu amigo-irmão, Luíz Carlos. Você não apenas acreditou em mim quando eu mesma duvidava. Você apostou em mim, insistiu, quase exigiu, que eu me lançasse nesse sonho chamado mestrado. Sua fé foi meu farol nos meus dias escuros.

Agradeço ao meu amigo Antônio, que me emprestou seu ouvido generoso e seguiu me apoiando, mesmo de longe. Sempre me incentivando, nunca permitindo que eu caísse no abismo do desânimo. Obrigada por sua amizade, seu amor, sua parceria.

Agradeço à minha rede de apoio (Rafaela, Verônica, Fátima e Ana Tereza) obrigada por nunca soltarem minha mão, mesmo quando mudei minha vida de ponta-cabeça. Cada palavra de apoio, cada silêncio acolhedor, cada riso compartilhado. Vocês foram e continuam sendo meu abrigo!

Agradeço à querida Angélica, companheira de jornada, de ideias trocadas, de risos divididos sobre os desafios da pós-graduação. Nossa amizade fez o caminho mais leve e cheio de sentido.

Agradeço à Elayne, minha “plantonista” da gramática da Língua Portuguesa. Obrigada por sua paciência, por atender aos meus chamados, mesmo nas altas horas da noite, com generosidade e sabedoria. Você me ajudou a pensar quando minha mente já pedia descanso.

Agradeço aos meus fiéis companheiros de quatro patas (Loki, Beethoven e Minerva) por serem meu suporte emocional, por suas interrupções tão necessárias, por me lembrarem, com uma bolinha ou um latido, que a vida também pulsa fora da tela do computador.

Agradeço à Sandrelena, minha orientadora, por ter me conduzido na seara do conhecimento. Foi você quem me acolheu nos estudos e me apresentou Viktor E. Frankl.

Agradeço ao Grupo Acolhe, que me recebeu com entusiasmo e acolhimento.

Agradeço aos membros da banca pela generosidade em dedicar uma parte tão preciosa de seu tempo à leitura desse trabalho e às valiosas contribuições feitas para a minha pesquisa.

Por fim, agradeço aos professores e professoras que aceitaram participar da minha pesquisa, meu respeito profundo e minha gratidão imensa. Sem a participação de vocês, essa pesquisa não existiria. Esse texto também é de vocês, uma voz coletiva que rompe o silêncio e dá sentido à docência.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na temática do sofrimento e/ou adoecimento docente, trazendo para o centro da nossa esfera de investigação tal problemática ocorrida a partir das transformações sofridas no campo do trabalho docente. Partimos de uma questão central: Que percepções são relatadas por professores/as sobre o sofrimento e/ou adoecimento docente e que implicações esse processo pode causar nas relações estabelecidas no contexto escolar? Trata-se de um trabalho de pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva que tem como principal aporte teórico a Logoterapia e Análise Existencial, teoria desenvolvida por Viktor E. Frankl. Tem por objetivo geral investigar sobre as percepções relatadas por professores/as sobre o sofrimento e/ou adoecimento docente, bem como, as implicações desse processo nas relações estabelecidas no contexto escolar. A pesquisa é direcionada aos professores do Ensino Básico da rede pública, em efetivo exercício da profissão e que apresentem ou já tenham apresentado um quadro de sofrimento e/ou adoecimento psíquico. Para a investigação de tal questão, foram realizadas, através de um questionário semiestruturado, entrevistas individuais, as quais foram gravadas e transcritas. A análise de dados foi embasada nos resultados obtidos nas entrevistas, os quais foram apresentados, organizados e estudados utilizando da Análise Temática. Por meio dessa metodologia, foi possível investigar as respostas dadas pelas instituições educacionais frente a essa problemática, assim como, conhecer as estratégias utilizadas por professores/as no enfrentamento das adversidades vivenciadas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Sofrimento psíquico docente. Adoecimento psíquico docente. Logoterapia e Análise Existencial.

ABSTRACT

This research is within the theme of suffering and/or illness among teachers, bringing to the center of our investigation such problem arising from the result of the transformations that took place in the teacher's work area. We start from a main question: What perceptions are reported by teachers about suffering and/or illness among teachers and what consequences this process can have on relationships established in the school environment? This is a qualitative, exploratory, descriptive research work that uses as a main theoretical contribution Logotherapy and Existencial Analysis, a theory developed by Viktor E. Frankl. It has the general objective of investigating perceptions reported by teachers about suffering and/or illness among teachers as well as the consequences of this process on relationships established in the school environment. This research is aimed at primary school teachers in the public school system, who are fully practicing their profession and who present or have presented a psychological state of suffering and/or illness. To investigate this problem, individual interviews were conducted using a semi-structured questionnaire, which were recorded and transcribed. Data analysis was based on the results obtained in the interviews, which were presented, organized and studied using thematic analysis. Through this methodology, it was possible to investigate the responses given by educational institutions to this problem, as well as, to know the strategies used by teachers in facing adversities experienced in the school environment.

Keywords: Teacher psychological suffering. Teacher psychological illness. Logotherapy and Existencial Analysis.

SUMÁRIO

1	CONHECENDO UM POUCO SOBRE A PESQUISADORA.....	11
1.1	MEU ENCONTRO COM A LOGOTERAPIA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA	12
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	16
3	AS TRANSFORMAÇÕES NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE.....	17
3.1	A METAMORFOSE DO MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	17
4	O SOFRIMENTO E ADOECIMENTO DOCENTE	33
4.1	MARCAS DO SOFRIMENTO SILENCIADO NO TRABALHO DOCENTE	33
4.1.1	Sufrimento ou adoecimento docente: impactos, causas e desafios na contemporaneidade.	33
4.1.2	Reflexos das condições de trabalho na saúde mental dos docentes.....	36
4.1.3	A satisfação e a insatisfação como fator da promoção de saúde no contexto escolar	45
4.1.4	A dura realidade do adoecimento docente	46
4.1.5	Preconceito no contexto do adoecimento psíquico de docentes.....	49
4.1.6	Naturalização e medicalização do adoecimento docente na lida com os desafios escolares: a doença como característica do trabalho docente.	50
4.1.7	A perda do sentido no trabalho docente	54
4.1.8	Invisibilidade, Estigmatização e Falta de Suporte Institucional.....	56
4.1.9	A necessidade de estabelecer limites no trabalho docente para a preservação da saúde e qualidade de vida	57
4.1.10	Impacto do tempo de atuação na saúde mental e nos afastamentos dos docentes.....	59
4.1.11	Estratégias de enfrentamento no trabalho docente	60
4.1.12	O silenciamento do sofrimento docente e a importância das ações no contexto do trabalho docente	66
5	VIKTOR E. FRANKL E A LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL	72
5.1	UMA BREVE BIOGRAFIA DE VIKTOR FRANKL	72
5.2	O QUE É LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL (LAE).....	79
5.3	COMPREENDENDO A ONTOLOGIA DIMENSIONAL DE FRANKL	84
5.4	AUTOTRASCENDÊNCIA E O AUTODISTANCIAMENTO	88
5.5	OS PILARES DA LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL	92
5.5.1	Liberdade da vontade	93
5.5.2	Vontade de Sentido	94
5.5.3	Sentido da Vida	95
5.6 A	LOGOTERAPIA E A ANÁLISE EXISTENCIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	97

6	METODOLOGIA	104
6.1	APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES	108
6.2	CONSTRUÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS POR MEIO DA ANÁLISE TEMÁTICA.....	110
7	PARA ALÉM DA SALA DE AULA: SENTIDO, SOFRIMENTO E SUPERAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	112
7.1	SOFRIMENTO E/OU ADOECIMENTO DOCENTE	113
7.2	ESTIGMATIZAÇÃO DO ADOECIMENTO DOCENTE.....	127
7.3	RESPOSTAS NA/DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	130
7.4	ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO.....	134
7.5	SAÚDE MENTAL	139
7.6	SENTIDO NA DOCÊNCIA	151
8	ENFIM, O REENCONTRO COM O SENTIDO.....	165
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE 1 - Levantamento das dissertações e teses.	178
	APÊNDICE 2 - Categorias comuns às pesquisas analisadas.	188
	APÊNDICE 3 - Questionário sociodemográfico	199
	APÊNDICE 4 - Roteiro da entrevista semiestruturada.....	200
	APÊNDICE 5 -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	201
	ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	203

1 CONHECENDO UM POUCO SOBRE A PESQUISADORA

“[...] ser humano é capaz de viver e até de morrer por seus ideais e valores [...]”

Frankl

Desde muito jovem sempre sonhei em ser professora, quando criança brincava de ser professora com minhas bonecas e tentava, também, ensinar minha irmã a ler. Seguindo meu sonho ingressei no Curso Normal - Formação de Professores no Ensino Médio, na época era considerada a primeira etapa para quem desejava seguir a carreira docente. Na graduação não desisti de continuar no magistério, mas agora, havia um diferencial, como minha avó era de origem alemã e me ensinou a sua língua materna, tive facilidade para aprender outros idiomas (inglês e espanhol) que se tornaram minha paixão. O ato de lecionar esses idiomas durante a faculdade, em cursinhos de idiomas e pré-vestibulares, acabou orientando minha escolha de graduação. Foi quando prestei vestibular para o curso de Letras com ênfase em Português, Inglês e Literaturas respectivas, no ano de 1999, na Fundação Educacional Dom André Arcoverde, agora, Centro Universitário de Valença (UNIFAA).

Dando prosseguimento em minha vida acadêmica, cursei como formação continuada a Pós-graduação Lato Sensu em Língua e Literatura Inglesa (2003), na Fundação Educacional Rosemar Pimentel (FERP), em Volta Redonda, hoje transformada em Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB-FERP). Como um dos requisitos para a conclusão do curso, apresentei o trabalho de conclusão de curso intitulado: “A aquisição da Leitura em Língua Inglesa: a coerência nos processos de aprendizagem”. Também, cursei disciplinas isoladas do curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, em 2005, Sintaxe da Língua Portuguesa e Semântica da Língua Portuguesa, na Universidade Severino Sombra. Buscando estratégias para agregar cada vez mais conhecimento à minha profissão.

Sempre trabalhei na área da educação como docente e, minha trajetória abarca várias experiências, tais como o exercício docente, especialmente, nas prefeituras de Valença (RJ), Rio Preto (MG) e de Rio das Flores (RJ) e como será possível perceber nas próximas linhas também na Prefeitura de Juiz de Fora (MG). Tive a possibilidade de lecionar Língua Estrangeira-Inglês/Espanhol, em cursos preparatórios para vestibular e nas escolas particulares do município de Valença, no Ensino Médio. Em 2003, fui aprovada no meu primeiro concurso público na prefeitura de Juiz de Fora, na qual trabalhei em regime de contrato até 2007, quando fui efetivada assumindo o cargo de professora de Inglês, passando por várias escolas da rede,

até assumir como docente na Escola Municipal Amélia Mascarenhas. Em 2006, passei no meu segundo concurso público vindo a assumir o cargo de professora de Inglês, na prefeitura de Rio das Flores.

Com o passar dos anos, vi a empolgação de lecionar sumir e comecei a me questionar qual seria o motivo para tamanha desmotivação, conversei com vários colegas de trabalho e percebi que eles, por sua vez, também se encontravam desmotivados e desesperançosos com o sistema educacional. Decidi então, buscar respostas e depois de 18 anos de formada na primeira graduação, incentivada por um amigo, resolvi voltar a estudar e fazer minha segunda licenciatura, agora, em Pedagogia (2020), pelo Centro Universitário Unifacvest. A inquietude intelectual foi tão grande que busquei uma Pós-graduação Lato Sensu que aprofundasse minhas questões acerca do processo ensino-aprendizagem, o que me levou ao curso de Neuropsicopedagogia Clínica e institucional, Faculdades Metropolitanas de São Paulo (2021). No percurso da Pedagogia e dos estudos em Neuropsicopedagogia várias questões me envolveram, em minha concepção isso evidenciou que ainda possuía lacunas conceituais e teóricas no campo dos estudos em cognição humana.

Assim, pesquisando no site da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF me deparei com o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE e fiquei encantada com as disciplinas oferecidas e com a oportunidade de poder integrar algum grupo de estudos dessa Universidade. Finalmente, criei coragem e no final do ano de 2020, entrei em contato com a Coordenadora do grupo Acolhe que me “acolheu” e com muita alegria comecei a participar das reuniões virtuais e me dedicar na leitura dos textos propostos para as discussões.

1.1 MEU ENCONTRO COM A LOGOTERAPIA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Como citado acima, em certo momento da minha vida profissional percebi que tanto meus colegas de trabalho como eu, estávamos desmotivados com o sistema de ensino e, por essa razão, busquei aprofundar mais a minha formação na ânsia de encontrar respostas. No bojo de minha caminhada em busca do conhecimento, o mundo foi acometido pela Pandemia da Covid-19, o que acabou trazendo mais questões preocupantes, pois uma categoria que antes sofria com desgastes emocionais por vários fatores, agora teria que lidar também, com toda tensão que essa doença trouxe para o cotidiano das pessoas em geral. Tenho amigos que contraíram a COVID-19 e me relataram algumas disfunções da capacidade cognitiva como: delírios, alteração de memória, desorientação espacial, dificuldade de concentração, depressão

e muitas outras sequelas. Com o retorno paulatino de algumas atividades nas escolas, também passei a ouvir professores reclamando de sensações fisiológicas atribuídas às sequelas pós-covid e/ou da falta de tratamento e, até mesmo, da falta de reconhecimento dos profissionais de saúde quanto a essa questão.

Por essa razão, a fim de conciliar a discussão sofrimento e adoecimento psíquico ao contexto educacional decidi montar um projeto de pesquisa e realizar aproximações com os estudos de Viktor Frankl no que se refere ao papel dos valores na vida dos docentes acometidos pelo sofrimento e adoecimento psíquico.

Partindo da minha preocupação, decidi participar de outros grupos de estudos para consolidar uma literatura, que me desse referencial teórico, a fim de permitir o embasamento para desenvolver um projeto de pesquisa na área de minha inquietação. No grupo de estudo ACOLHE, começamos a estudar a vida e obra de Viktor Frankl, fiquei totalmente envolvida com esse estudo; juntamente com os estudos do grupo, participei do curso de “Formação docente para uma educação orientada para sentido e valores”, ministrada pelo professor doutor David Moisés Barreto dos Santos, oferecida pela Universidade Estadual de Feira de Santana, no qual compreendi que a Logoterapia e Análise Existencial de Viktor E. Frankl poderia ser utilizada no âmbito da educação. Me vi envolvida por esses estudos que trouxeram muitas respostas para vários questionamentos que eu tinha na busca de entender sobre o papel que eu desempenhava como professora, ao mesmo passo que trouxeram mais perguntas: como eu poderia empregar esse conhecimento no contexto escolar e ajudar meus/minhas colegas de trabalho? Mais adiante, com a minha dedicação e aprofundamento dos meus estudos, tal conhecimento me auxiliou na compreensão de como trabalhar do ponto de vista educativo-pedagógico com o sofrimento e adoecimento psíquico.

Em dezembro de 2020, contrai a Covid-19 e fiquei com sequelas. Sequelas essas, que somente descobri algum tempo depois, quando começaram a surgir problemas em reter informações, alteração na atenção, dificuldade de compreensão na leitura, fadiga muscular, dentre outras. Ao procurar minha médica Neurologista, que me acompanha há anos, ela associou meus sintomas a outras demandas do cotidiano.

Ao compreender que o apoio que os meus colegas do grupo de estudos me deram traria um sentido de vida, me dediquei a tarefa de me esforçar para acompanhar os estudos, recuperar a compreensão, a atenção e a memória que tinham sido prejudicados pelas sequelas, para poder contribuir para os estudos do grupo. Compreendi que estava fazendo uso do valor atitudinal de Viktor Frankl, quando decidi tomar uma decisão e uma atitude em relação do meu sofrimento perante as sequelas. Esse apoio foi de fundamental importância para a minha recuperação. A

partir de então, passei a supor como meus colegas de profissão deveriam estar preocupados, perdidos e, até mesmo, desesperados por causa não somente das sequelas da covid-19, mas de um sofrimento e adoecimento que já era vinculado a outras demandas do cotidiano escolar, o qual é banalizado por colegas de trabalho, gestores e até, por nós mesmos.

Para compreender mais profundamente a teoria da Logoterapia e Análise Existencial, cursei uma especialização EAD, da UNILIFE Sistema de Ensino. Foi nesse momento que comecei a estudar como a Logoterapia e a Análise Existencial de Viktor E. Frankl pode ter um papel fundamental para ajudar aos professores na busca por elaborar estratégias de mediação do sofrimento.

Comecei a ter a esperança de que com o meu estudo e pesquisa, eu poderia ajudar os docentes e, também, desenvolver projetos que ajudem na compreensão do uso da teoria de Viktor Frankl na recuperação da qualidade de vida desses professores.

Foi a partir dos estudos desenvolvidos no grupo de estudo e pesquisas no ACOLHE que consegui sentir voltar a minha motivação para dar aulas, também, surgiu um novo propósito para que eu continuasse estudando e me esforçando em construir um saber em um novo campo de conhecimento.

A partir do exposto acima, essa pesquisa volta-se ao contexto do trabalho docente com a seguinte **questão de pesquisa**: Que percepções são relatadas por professores/as sobre o adoecimento docente e que implicações esse sofrimento e/ou adoecimento pode causar nas relações estabelecidas no contexto escolar?

Com a intenção de responder à questão de pesquisa, temos como **objetivo geral** investigar sobre as percepções relatadas por professores/as sobre o sofrimento e/ou adoecimento docente, bem como, as implicações desse processo nas relações estabelecidas no contexto escolar. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

1 – Investigar, a partir da revisão de literatura, como as modificações ocorridas no mundo do trabalho influenciaram o trabalho docente e que fatores levam o trabalho docente a ocasionar um sofrimento em professores/as;

2 – Investigar se os/as docentes acometidos por sofrimento e/ou adoecimento psíquico fazem relatos sobre esse fato para/na instituição escolar;

3 – Investigar, nos casos em que os docentes fazem relatos sobre seu sofrimento e/ou adoecimento psíquico nos ambientes de trabalho, sobre as respostas das instituições educacionais frente a esses relatos;

4 – Conhecer as estratégias utilizadas por professores/as no enfrentamento das adversidades vivenciadas no cotidiano escolar.

Mediante os objetivos elencados acima, buscamos respondê-los através desta pesquisa organizada em algumas etapas.

Em um primeiro momento, na Revisão de Literatura, apresentamos todo o processo de seleção das obras e os descritores utilizados para realizar o levantamento das dissertações e teses que discutiam a respeito da temática pesquisada.

Na seção “As transformações no âmbito do trabalho docente”, foi realizada uma revisão de literatura sistematizada das dissertações e teses que discutem a temática das mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

A seção “O sofrimento e o adoecimento docente” apresenta uma revisão de literatura que gira em torno da discussão e reflexão sobre a influência da organização do trabalho docente como elemento fundamental no sofrimento e no adoecimento desses profissionais.

Na seção “Viktor E. Frankl e a Logoterapia e Análise Existencial”, apresentamos brevemente uma biografia do criador da Logoterapia e Análise Existencial, Viktor E. Frankl. Além de alguns apontamentos e conceitos centrais referentes aos fundamentos dessa abordagem e suas contribuições para a educação.

Na “Metodologia” são descritos os caminhos metodológicos selecionados para essa pesquisa de caráter qualitativo, exploratório, descritivo, bem como a descrição dos/as participantes e a forma como foi realizada a entrevista. Inclui-se, ainda, o detalhamento do método da Análise Temática utilizado para a apresentação, organização e estudo dos dados.

Na seção seguinte, “Para além da sala de aula: sentido, sofrimento e superação no exercício da docência”, tratamos do estudo dos dados registrados e analisados utilizando a Análise Temática. Foram identificados 6 (seis) temas, cada um com seus respectivos subtemas. Nessa mesma seção, realizamos uma triangulação entre os relatos registrados a partir das entrevistas com os professores/as, a revisão de literatura e a teoria desenvolvida por Viktor E. Frankl.

Na última seção, “Enfim, o reencontro com o sentido...”, na qual teço minhas considerações finais, abordo as impressões sobre o caminho percorrido durante a realização dessa pesquisa. Apresento as respostas para a questão de pesquisa, bem como, para o objetivo geral e os específicos. Finalizo com as conclusões às quais o estudo dos dados me conduziu e os possíveis desdobramentos desse estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A finalidade deste capítulo é demonstrar como foi realizado o levantamento das dissertações e teses produzidas e a contribuição que elas trazem para a área central desta dissertação. Foi realizado um levantamento no portal da CAPES e foram utilizados os descritores “TRABALHO DOCENTE” e “ADOECIMENTO DOCENTE”, a partir da utilização desses descritores, foram encontrados 66 trabalhos entre dissertações e teses. Utilizando os descritores aqui elencados, procurei por produções mais recentes que contribuíssem com a pesquisa sobre o sofrimento e adoecimento psíquico dos docentes, dessa forma, o recorte temporal utilizado foi de 5 anos, de 2019 a 2023. Saliento que não foram encontrados, no momento da realização desse levantamento, produções nos anos de 2021 e 2022. Destaco aqui também, que muitos trabalhos encontrados no portal da CAPES não estavam disponíveis, possuindo apenas os resumos respectivos. Dessa forma, tais pesquisas não puderam contribuir para a escrita dessa dissertação.

Dos trabalhos disponibilizados na íntegra, 30 abordavam diretamente o tema sobre trabalho docente e adoecimento docente. Assim, para proceder a seleção, foram separados todos os trabalhos que possuísssem os descritores, tanto em seu título quanto em seu desenvolvimento, de forma explícita envolvendo o “trabalho docente e sua relação direta com adoecimento docente”. Outra característica levada em conta na seleção, foram as pesquisas que utilizaram docentes do Ensino Básico da rede de ensino público.

Dessa forma, foram encontradas 25 (vinte e cinco) dissertações: 08 (oito) abordam o tema sobre “Trabalho docente”, 17 (dezessete) sobre “Adoecimento docente”, sendo que 02 (dois) abordam sobre “Trabalho docente” vinculado ao “Adoecimento docente”; 03 (três) foram selecionadas com os descritores “SÍNDROME DE BURNOUT”, “TRANSTORNOS MENTAIS E COMPORTAMENTAIS”; 05 (cinco) teses permaneceram: 04 (quatro) abordam o tema sobre “Trabalho docente” e 01 (um) sobre “Adoecimento docente”.

A maioria dos trabalhos selecionados integra o Programa de Pós-Graduação em Educação; apenas 01 (um) pertence ao Programa de Pós-Graduação em Ensino. A tabela com a separação das dissertações e teses, conforme os meios descritos, é apresentada no Apêndice 1.

3 AS TRANSFORMAÇÕES NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo abordamos mudanças ocorridas no mundo do trabalho e algumas de suas influências no trabalho docente.

Ao analisarmos a história, tomamos conhecimento que, com o passar do tempo, as transformações no mundo do trabalho foram tão profundas, que o trabalhador passou a sofrer os desgastes consequentes do processo de adaptação ao mercado, exigindo do trabalhador a intensificação da sua jornada de trabalho. Constatamos que tais reformas econômicas influenciaram também as políticas educacionais, dentre elas as que regulam o trabalho docente, obrigando os/as professores/as a se adequarem à nova realidade mercadológica, tendo como consequência, o processo de precarização do trabalho docente.

Para compreendermos melhor tal conjuntura e com o intuito de investigar o que as produções, especificamente na área da educação trazem sobre o assunto, nos dedicamos ao estudo de 08 dissertações e 04 teses, localizadas no quadro de levantamento das dissertações e teses, nos campos intitulados “TRABALHO DOCENTE”, apresentado no capítulo anterior. Tal investigação apontou que, intimamente atrelados às mudanças e à precarização do trabalho, encontram-se diferentes quadros de adoecimento docente, o que trouxe a necessidade de diálogo com outros autores.

O principal objetivo desse capítulo é investigar como as modificações ocorridas no mundo do trabalho influenciaram o trabalho docente e investigar que fatores levam o trabalho docente a ocasionar um sofrimento psíquico em professores/as.

3.1 A METAMORFOSE DO MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

O processo histórico de desenvolvimento da humanidade envolve o debate sobre o trabalho, tendo-o como parte da concepção do desenvolvimento do próprio ser humano. Assim sendo, desde os primórdios da sociedade, o trabalho faz parte do cotidiano das pessoas, estando presente na busca pela subsistência, na construção de abrigos para a proteção das adversidades climáticas e contra animais selvagens. Tais práticas, a seu modo, tinham caráter educativo, o que aponta para a existência de uma associação entre trabalho-educação, ainda que não fosse sistematizada, tal qual a conhecemos nos dias atuais. Destarte, era por meio do trabalho que o homem se educava, ou seja, por meio do manuseio da natureza e da interação com outros homens que acontecia o processo educativo do próprio e, também, das novas gerações (Breunig,

2020; Junges Júnior, 2020; Oliveira, 2020; Pereira, 2020; Sampaio, 2019; Santos, 2019; Silva, 2020).

Sampaio (2019) assevera que, historicamente, o trabalho e a educação que são atribuições exclusivas do ser humano, estiveram conectadas uma à outra. O autor enfatiza que “[...] na antiguidade, onde predominava o trabalho escravo, a divisão do trabalho irá provocar a divisão da educação, sendo uma educação para os homens livres e outra para os escravos [...]” (Sampaio, 2019, p. 21).

Na leitura de Breunig (2020), a separação da educação e do trabalho acontece em razão da posse de terras, que acarretou a divisão dos homens em classes sociais. Quem possuía terras sobrevivia mediante o trabalho de outras pessoas, em outras palavras, sobreviviam do trabalho dos que não possuíam terras, essas pessoas por sua vez, trabalhavam para os seus patrões e para sobreviverem.

Breunig (2020) acrescenta à observação de que a partir desse episódio, o trabalho assumiu um significado negativo, uma vez que foi relacionado ao sacrifício, visto que, o trabalho nas terras era realizado por escravos. Ela apresenta a etimologia da palavra trabalho que “[...] deriva do latim *tripalium*, cujo termo designava um instrumento utilizados pelos agricultores para rasgar e esfiapar as espigas de milho, o linho e o trigo, mas que passou a ser utilizado também como instrumento de tortura [...]” (Breunig, 2020, p. 22). Segundo a autora, o trabalho passou a receber uma conotação positiva na Reforma Protestante, uma vez que, além de ter o significado de glorificar a Deus, também passou a ser causa de autorrealização e identidade.

Breunig (2020) afirma que outro fator que favoreceu a separação entre trabalho e educação, aconteceu no momento em que os nobres, pessoas que não necessitavam trabalhar, começaram a frequentar a escola no seu tempo livre, onde realizavam exercícios físicos e atividades intelectuais, tais locais eram considerados lugares de ócio; enquanto os que necessitavam trabalhar, não recebiam a educação formal.

Segundo Sampaio (2019), com o advento da “[...] sociedade capitalista percebe-se a intrínseca relação entre trabalho e educação [...]” (Sampaio, 2019, p. 21), no entanto, de forma contraditória. O sistema de produção capitalista desponta no período da Revolução Industrial, nesse contexto, a educação passa a ser inerente ao trabalho. Nesse ponto da história, a escola ocupa uma posição destacada, visto que assume a responsabilidade com a formação de trabalhadores como mão de obra qualificada para atuarem no mercado de trabalho e, por outro lado, atendendo a outro nicho da sociedade, a elite, irá capacitar dirigentes e especialistas que conduzirão o mundo do trabalho.

O surgimento da grande indústria, de acordo com Sampaio (2019), impulsionou o desenvolvimento e a divisão do trabalho se tornou mais acentuada. Foi nesse ponto que a idealização do progresso e do desenvolvimento, mesmo possuindo leis que as regulassem, suprimiu a cooperação que havia no trabalho e a divisão que existia na produção manual, isso fez com que o trabalhador começasse a sofrer uma sobrecarga de trabalho. Nesse ponto, as máquinas entraram nas casas dos trabalhadores, formando o trabalho à domicílio e, por outro lado, iniciou a exploração da força de trabalho barata e imatura, na qual mulheres e crianças foram expostas a uma prática exaustiva de trabalho e de degradação humana.

Conforme Junges Júnior (2020), ainda que o trabalho seja visto como uma atividade de constituição humana, ao longo do tempo a sociedade capitalista desconstruiu a sua característica humanizadora, transformando-o em uma atividade alienante, assim ele perdeu “[...] sua finalidade de produzir de forma útil para a sociedade e passa a ser desenvolvido exclusiva e obrigatoriamente para a valorização do capital [...]” (Junges Júnior, 2020, p. 21). Nessa perspectiva, em concordância com Sampaio (2019), o autor afirma que o trabalho não proporciona satisfação, mas a degradação do sujeito. Aponta que existe uma diferença entre o trabalho vivo, no qual se busca a natureza para atender certas necessidades humanas, e o trabalho morto, que é a “[...] inserção do maquinário, da tecnologia, na relação do homem com a natureza, redistribuindo o emprego da força de trabalho para uma realidade que liga homem e máquina, não mais homem e natureza [...]” (Junges Júnior, 2020, p.23). Desse modo, origina-se o trabalho estranhado, ou seja, é “[...] o momento em que o trabalhador não possui contato com o resultado do seu trabalho e não se compreende no processo de produção capitalista, este pautado pela relação homem/máquina [...]” (Junges Júnior, 2020, p. 23).

Sampaio (2019) observa que a transformação supracitada faz com que “[...] o trabalho, em meio ao sistema capitalista, se torne alienado, estranhado, com isso o ser já não reconhece o trabalho como sua atividade vital, como forma de desenvolvimento da sociedade [...]” (Sampaio, 2019, p. 32). Toda essa transformação influenciou, de forma significativa, a educação, que passou a formar pessoas para operarem máquinas. Na mesma linha de pensamento, Breunig (2020) afirma que a fragmentação do trabalho fez desaparecer a conexão que havia entre trabalho e educação.

Breunig (2020) chama a atenção para o fato de que a despeito de todos os sentidos que o trabalho assumiu em variados contextos da história, o que importa é a relevância que ele assume na vida das pessoas, que vai da subsistência a inserção social, ou seja,

[...] por meio do trabalho o sujeito se sente pertencente à sociedade, constituindo e transformando sua identidade e subjetividade em uma relação dinâmica com o trabalho e com as pessoas com quem se relaciona naquele ambiente (Breunig, 2020, p. 22).

Caminhando a passos largos na história, Cardoso (2019) salienta que, na década de 1970, se instaurou uma crise estrutural que abarcou o capitalismo e foi necessário servir-se do “[...] processo de regulação para mascarar a crise, as diferenças entre classes e conter a crescente onda de movimentos trabalhistas [...]” (p.116). Tal situação demonstrou a inabilidade que o Estado tinha em administrar a economia. Dessa forma, começa nessa década, a necessidade de se modificar a organização do Estado, reestruturando-o economicamente.

Junges Junior (2020), também aponta a década de 1970, como sendo o marco da evolução dos planos do sistema capitalista, bem como sendo também, o período em que se encontrou a solução para a parada da acumulação e da queda dos processos industriais elaborados pelo processo de produção fordista/taylorista.

O modelo de produção fordista tinha como principal aspecto a produção em série, pouco sortida e a fabricação sempre em larga escala. O enfraquecimento desse modelo de produção ocasionou várias crises no sistema capitalista e tornou fragilizado o Estado de Bem-Estar Social, intensificando o desemprego.

Concomitantemente, o toyotismo desponta na década de 1970 como uma reorganização produtiva, uma vez que, o Fordismo não satisfazia mais as políticas neoliberalistas e ao procedimento de reestruturação do capital. Na década de 1980, o modelo japonês toma lugar no modelo de produção para dar um retorno para o capitalismo; tal modelo de produção tem como característica a flexibilização, reorganizando a rigidez que o fordismo trazia como aspecto. O toyotismo “[...] se firma no estoque mínimo, no controle e qualidade total, na flexibilização do trabalhador, a terceirização, dentre tantos outros pormenores [...]” (Cardoso, 2019, p. 121), além da perda da força sindical, pois o envolvimento dos trabalhadores é restringido. Outra marca desse processo de produção é a individualidade, a disputa entre trabalhadores é incentivada pela ação individual, aparecendo no bônus por antiguidade, na produtividade ou na participação nos lucros e resultados, tal sistema de gratificação faz com que o trabalhador se envolva mais com o trabalho; isso faz também, com que o trabalhador intensifique seu envolvimento com o trabalho mesmo fora da empresa. Apoiado no discurso de flexibilização do trabalho, o toyotismo favorece a eliminação dos direitos dos trabalhadores, o crescimento da taxa de desemprego e subemprego. Tal modelo de produção traz consigo a precarização da contratação de trabalhadores, reformas dos sistemas previdenciário,

administrativo e econômico, privatizações, altas taxas de juros, falta de proteção às indústrias e empregos.

Breunig (2020) acrescenta que para debelar a crise estrutural e a crise do fordismo, várias medidas foram adotadas, a reestruturação visava garantir o crescimento do sistema capitalista perante a estagnação econômica. Porém, tais medidas trouxeram instabilidade e insegurança em virtude dos planos econômico, político e social propostos. Se por um lado, os empresários se beneficiaram e conseguiram suplantar a crise, por outro lado, os trabalhadores passaram a se sentir receosos com o cenário de cobranças por qualidade e produtividade que se apresentava diante deles. Os trabalhadores foram assaltados, simultaneamente, pelo sentimento de medo e incerteza ao observarem seus trabalhos, sem leis que lhes garantissem benefícios, se tornarem precarizados. Foi nesse período que começou a ser percebida a vinculação entre precarização do trabalho e o adoecimento no trabalho, derivados da divisão do trabalho, na qual há a degradação dos direitos sociais o que afeta igualmente o modo de trabalho e o salário.

De acordo com Almeida (2020), a partir da década de 1980, os princípios neoliberais começaram a se propagar com maior intensidade, vários países. Castro Neta (2020) afirma que as políticas neoliberais fortaleceram a ideia do Estado mínimo para a redução de gastos, o qual contribuiu para a desregulamentação trabalhista ampliando o trabalho informal, temporário, precarizado e as terceirizações.

Segundo Nascimento (2020), ainda na década de 1980, em meio a essa crise no mercado e no mundo do trabalho, foi intensificada a luta da categoria dos profissionais da educação pela valorização profissional, por um plano de carreira e pelo Piso Salarial Profissional que abrangesse a classe nacionalmente.

Breunig (2020) afirma que as transformações trazidas pelo neoliberalismo afetam, também, a relação entre o Estado e a educação, tendo como consequência a necessidade de um reordenamento do sistema educacional. Em outros termos, a relação do Estado com a educação se torna mais empresarial, focando apenas na eficiência e eficácia da escola. Nesse ponto, a pesquisadora ressalta que a escola passou a ter apenas uma meta, a de formar trabalhadores manuais e não intelectuais. Cada vez mais intensifica-se para o professor o processo da perda de controle sobre seu trabalho, pelo fato de ter que seguir regras que lhe diziam o que fazer, o que ensinar e como ensinar. Isso faz com que a precarização já presente no trabalho docente aumente mais ainda.

Segundo Almeida (2020), no Brasil, a Constituição de 1988 provoca enorme transformação na esfera educacional, tanto em relação à modificação das práticas docentes quanto à gestão educacional. Nessa conjuntura, as inúmeras reformas educacionais visaram

oferecer um ensino com mais qualidade, porém tais transformações somente poderiam ocorrer se atreladas à valorização da carreira docente. Dessa forma, a formação e a profissionalização de professores assim como todo o contexto da educação e diversos aspectos vinculados a ela se tornaram alvo de discussões. Isso fez com que os governos se preocupassem em elaborar e implementar políticas voltadas para a valorização de professores, com o objetivo de atender às exigências da economia mundial.

Zafalão (2019) versa que no Brasil, a década de 1990 é o marco inicial de grandes modificações no Estado, tendo sido no governo de Fernando Collor de Melo que se iniciou a era do neoliberalismo, fomentando as primeiras ações para reduzir o Estado a Estado mínimo. O governo seguinte, Fernando Henrique Cardoso (FHC), promove profundas modificações na política neoliberal do país, promovendo diversas e profundas transformações no país, as quais atingiram diretamente as políticas públicas de trabalho e emprego, atingiram também, a educação. No governo de FHC, no ano de 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A nova LDB coloca em prática um conjunto de políticas a

[...] avaliação em larga escala, mediante Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e Exame Nacional de Conclusão de Curso (ENENC); mudanças curriculares; a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) (Zafalão, 2019, p. 11).

Nessa mesma década, na Conferência Mundial de Educação para Todos, a UNESCO comandou a reestruturação das orientações para a educação do século XXI. A partir desse ponto, despontam as reformas educacionais e as transformações no mundo do trabalho, adequando o campo educacional às características do capitalismo, refletindo no trabalho docente e o conduzindo à sua precarização. A educação foi impactada mediante a intervenção dos organismos internacionais, retratados pelas grandes potências mundiais.

Andrade (2019) aponta que, para que os objetivos estabelecidos na Conferência Educação para Todos fossem alcançados, “[...] os países precisavam monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos e investir na aferição da qualidade do professor [...]” (Andrade, 2019, p. 33). Medidas que restringem o espaço destinado aos currículos e programas de formação de professores que se dedicam a explorar as inter-relações entre educação, economia política e trabalho no capitalismo, são intervenções coordenadas na educação com foco especial nas políticas de formação docente planejadas pelas organizações multilaterais como a Organização

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fórum Econômico Mundial e o Banco Mundial.

Ferreira (2019) defende que desde a implantação da ideologia neoliberal, o sistema de ensino sofreu “[...] reformas estruturais e ideológicas, visto que as escolas não estavam mais atendendo às necessidades de produção e competitividade do mercado neoliberal [...]” (Ferreira, 2019, p. 22). Assim sendo, Ferreira (2019) coaduna com Andrade (2019) e Cardoso (2019) ao abordar a questão das instituições internacionais e as instituições da sociedade civil que passaram a manipular as reformas educacionais, pois “[...] viam a educação básica como um espaço para a formação de sujeitos flexíveis, capazes de interagir e modificar o mundo e de se ajustarem às necessidades do mercado [...]” (Ferreira, 2019, p. 51). A partir disso, instituições internacionais passaram a propor reformas educacionais. Dentre elas, é destacado por Ferreira (2019, p.24):

[...] crescimento da cultura da mensuração nas discussões educacionais, combinando políticas avaliativas com os discursos de justiça social, sob o pretexto de assegurar a qualidade educacional para todos por meio da produção de indicadores de desempenho que permitam comparar as melhores e as piores escolas, os bons e os maus professores. (Ferreira, 2019, p.24)

Ao falar sobre as transformações ocorridas no trabalho, Nascimento (2020) corrobora as pesquisas desenvolvidas por Almeida (2019), Cardoso (2019), Ferreira (2019) e Junges Júnior (2020), ao mencionar que as modificações ocorridas em consequência da industrialização foram demasiadas, ao ponto de provocar desgastes e precarização, fazendo com que os trabalhadores sofressem as consequências de tais situações até os dias atuais. Destaca ainda que as teorias neoliberais foram as responsáveis pela crise na área da educação influenciando o trabalho docente. Nascimento (2020) explica que a crise da educação é influenciada pela “[...] flexibilização (subcontratação, perda de direitos trabalhistas, arrocho salarial, etc.) e precarização (expansão do ensino sem as condições necessárias, múltiplas funções, perda da autonomia do processo educacional – desqualificação) [...]” (Nascimento, 2020, p.44). A autora ressalta que os professores, devido a essa conjuntura, foram obrigados a se envolverem nesse novo sistema educacional, isso faz com que se desdobrem atendendo todas as exigências pedagógicas e administrativas, o que lhes retira o poder da seleção dos métodos e a programação do que irão ensinar. Aliado a isso, Nascimento (2020) elenca outras características que restringem o trabalho do docente, como o de trabalhar conteúdos que não pertencem a sua formação, a manutenção do controle e autonomia dentro de sala de aula, a evolução do conservadorismo, o crescimento da violência e o preconceito dentro do contexto

escolar, dentre outras; revela, ainda, que tais funções auxiliam para a “[...] desprofissionalização, perda de identidade e da importância de ensinar, além de contribuir para o processo de desqualificação, desvalorização e adoecimento [...]” (Nascimento, 2020, p. 45). Problemas sérios de saúde, sobretudo no âmbito psicológico, podem advir, pois o trabalho passa a englobar necessidades das mais diversas naturezas. Segundo Nascimento (2020), assim como mencionado por Almeida (2020) e Andrade (2019), as agências internacionais, ressaltando o Banco Mundial, acentuam o problema que envolve a educação, tendo em vista que as:

[...] medidas propostas pelo Banco Mundial não foram pensadas por estudiosos da educação, mas sim por economistas do Banco Mundial que afirmam não serem necessários novos investimentos na área educacional, bastando apenas distribuir de forma mais igualitária os recursos existentes, ou seja, na concepção deles, os recursos são suficientes há necessidade apenas de melhorar a gestão (Nascimento, 2020, p. 46).

Em razão disso, surgiu a necessidade de remodelar não só o sistema de ensino, mas também, os professores e o sentido de ser professor, esse fato, refletiu na formação, avaliação e regulação do trabalho docente.

A performatividade trouxe para o contexto escolar um novo modo de regulação sobre o trabalho docente, o qual passa a ser incumbido pela performance e êxito do aluno, assim como, pelo bem-estar institucional (Ferreira, 2019).

Em relação ao conceito de performatividade, Ferreira (2019) elucida que ela pode ser entendida como um conjunto de práticas que utiliza críticas, comparações e exposições para controlar e promover mudanças. Em outras palavras, o desempenho de pessoas ou organizações é avaliado para medir produtividade, eficiência e qualidade, e essas avaliações influenciam promoções e inspeções. Esses resultados indicam o valor ou a importância de um indivíduo ou grupo dentro de um sistema de avaliação. Um aspecto fundamental é determinar quem define esses critérios. Atualmente, as reformas na educação se concentram justamente nas discussões sobre como esses critérios e valores são estabelecidos e controlados.

Ferreira (2019) assevera que a perda da autonomia e da liberdade de ação associada à performatividade, responsabiliza cada docente por sua qualificação e é acrescido a isso índices e metas. A intensificação do trabalho docente, derivada do cenário de precarização das condições de trabalho, exige do/a profissional maior empenho às suas atividades. A auto intensificação é causadora da alteração emocional e subjetiva, devido ao fato de que o docente toma para si a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso do sistema de ensino.

Em relação a esse tema, Solano (2019) explica em sua pesquisa que, desde a década de 1990, as políticas passaram a se basear na teoria do capital humano, responsabilizando o indivíduo por sua própria formação e pelo desenvolvimento de suas habilidades e competências. Essa abordagem enfatiza que o sucesso na educação e no mercado de trabalho depende do esforço e das escolhas pessoais, o que é chamado de meritocracia. Ao mesmo tempo, a preocupação com a capacidade de conseguir e manter um emprego – a empregabilidade – também permeia essas políticas educacionais. Contudo, essa ênfase na responsabilidade individual pode mascarar a falta de comprometimento das instituições, além de sugerir que a educação básica seja tratada como um fim em si mesma, destinada principalmente às grandes massas.

Ferreira (2019) chama a atenção, a partir dos relatos dos docentes que participaram em sua pesquisa, que a intensificação, a avaliação e a estratégia de controle constante da aprendizagem e do trabalho docente, a responsabilização em relação ao sucesso ou fracasso dos discentes, a ausência da autonomia e valorização docente são aspectos que causam impacto, angústia, constrangimento e desconforto nos docentes.

Santos (2019) aborda também os impactos das reformas educacionais em curso, a partir da década de 1990, com as quais se intenta alcançar uma qualidade da educação, mas que, em verdade, buscam atender o mercado. Tal situação é evidenciada nos trabalhos de Ferreira (2019) e Zafalão (2019), Santos (2019) acrescenta que o sistema tem valorizado o que é produzido e desvalorizado quem produz.

Santos (2019), assim como Ferreira (2019) e Almeida (2020), afirma que, advém das reformas educacionais os meios de regulação, controle e avaliação das instituições escolares, do ensino e, portanto, dos professores também. Soma-se a isso a exigência quanto aos resultados, ou seja, o professor é responsabilizado pelos maus resultados e pelas metas não alcançadas. Tal situação pode resultar em uma autorresponsabilização docente, o faz com que o professor tome para si uma responsabilidade que não é somente sua.

Diante das exigências atuais, o trabalho docente tem produzido um cenário de precarização da docência. O fato de o trabalho docente extrapolar as atividades desenvolvidas em sala de aula, isso acaba tendo como consequência, um quadro de intensificação e flexibilização de suas atribuições. Assim sendo, como resultado, os profissionais da educação têm apresentado

[...] desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (Marin *apud* Santos, 2019, p. 66).

Santos (2019) ressalta que a intensificação do trabalho ocorre através do

[...] aumento da carga horária, pela consequente diminuição do tempo de descanso nas jornadas de trabalho; pela falta de tempo para atividades que contribuam para o aperfeiçoamento profissional e requalificação; pelo acúmulo de atividades extraclasse; e pela busca constante para “ganhar” tempo, que pode afetar a qualidade em suas práticas de trabalho (Santos, 2019, p. 67).

Essa flexibilização revela, por sua vez, a submissão dos professores às exigências atuais apresentadas pelo mundo do trabalho. Santos (2019) afirma que o professor do século XXI, é obrigado a assumir diversos papéis, excedendo as obrigações das incumbências do processo de ensino e aprendizagem. O aumento da jornada de trabalho se refere ao aumento das responsabilidades que são atribuídas ao professor, mesmo ele não tendo condições de trabalho apropriadas para isso. Santos (2019) constata em seu trabalho que mesmo os/as docentes possuindo a hora-atividade, ou seja, horas semanais dentro de suas cargas horárias destinadas a planejamentos, essa hora-atividade não é suficiente para realizarem todo o trabalho no ambiente escolar e acabam levando trabalho para realizar em casa.

Almeida (2020), apresenta a mesma perspectiva desenvolvida por Santos (2019), ao afirmar que os professores assumem papéis múltiplos excedendo o ato de ensinar. No estudo feito pela pesquisadora, a precarização também aparece como um elemento para o esgotamento laboral dos docentes.

Ao abordar sobre o trabalho docente, Almeida (2020) enfatiza que o trabalho do professor não pode ser equiparado ao trabalho que é desempenhado em uma empresa, porém, muitas vezes, as metas de produção intervêm e estabelecem o modo que os docentes devem realizar seu trabalho. Assim sendo, o modelo empresarial, o qual tem a atenção voltada para os resultados, se torna visível nas metas dos índices das avaliações externas na educação. Traz, também, a problemática da intensificação do trabalho docente a qual interfere não só no trabalho físico, mas também, no trabalho mental. A autora destaca que a desvalorização do trabalho docente incorpora angústia e preocupação aos professores.

Almeida (2020), ao abordar sobre a valorização da carreira docente, assevera que “[...] quando abordamos as condições de trabalho dos profissionais da educação, aspectos básicos, que influenciam as condições de emprego, contratação, remuneração, carreira e estabilidade tem reflexo direto na valorização docente e devem ser considerados [...]” (Almeida, 2020, p. 94). As transformações ocorridas na educação que apontam para a demanda de “[...] uma nova educação, um novo professor e novas práticas pedagógicas [...]” (Almeida, 2020, p. 95) podem

provocar, por conta do excesso de trabalho, adoecimento derivado do “stress”, nervosismo, depressão, ansiedade e frustração. A rotina é outro fator apontado como gerador de cansaço, estresse e outras doenças, além do esgotamento profissional e dos comportamentos agressivos dos/das discentes e dos/das colegas de trabalho. O desequilíbrio emocional e o esgotamento físico e mental que podem advir de momentos de ansiedade e/ou situações de conflito podem influenciar a baixa imunidade, provocando doenças cardíacas e hipertensão. As escolas não foram preparadas para as novas situações e, diante disso, acabam por intensificar o trabalho docente. A sobrecarga e a hipersolicitação acentuam “[...] um processo de desvalorização do professor, à medida que o expõe a uma rotina que o desrespeita e anula sua autonomia de planejar e realizar sua prática funcional [...]” (Almeida, 2020, p. 123).

Em Cardoso (2019), também é possível encontrar discussões sobre a temática das reformas e das políticas educacionais de cunho neoliberais, que estão intimamente atreladas ao processo de precarização do trabalho docente, coadunando com Ferreira (2019). O autor analisa as mudanças ocorridas no trabalho dos docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no âmbito da Educação do Campo, apontando para a precarização, proveniente das políticas neoliberais, que impelem o docente a extrapolar suas funções educativas, fazendo com que perca sua essência. Nessas condições, tem-se como resultado, a insatisfação com a profissão resultando em um mal-estar docente.

Cardoso (2019) apresenta relatos de professores que, afirmam que os projetos e programas implementados pela Secretaria de Educação contribuem para a frustração do profissional, uma vez que auxiliam a precarização do trabalho, na falta de autonomia e na sobrecarga dos profissionais. Segundo o autor a precariedade das condições do trabalho docente se mostrou mais evidente na realidade da Educação do Campo, no qual o processo de precarização aparece no sucateamento da infraestrutura, falta e/ou poucos recursos materiais, dentre outros.

De acordo com Castro Neta (2020) e Oliveira (2020), com a universalização da educação na rede pública, visando alcançar a equidade social, foi preciso aumentar o número de vagas nas escolas para atender um número maior de alunos. Em função de atender a essa ampliação de vagas aos estudantes na Educação Básica, foi necessário expandir a contratação de professores, não necessariamente por meio de concurso, mas sim, contratação temporária.

Segundo Castro Neta (2020) a regulamentação da contratação temporária, assim como, a redução salarial foram as primeiras medidas adotadas, durante o regime militar, pelos governantes para reduzir os direitos dos trabalhadores em diversas áreas. Essas ações deram início a um processo que, ao longo do tempo, tornou as condições de trabalho cada vez mais

precárias no Brasil. Com a diminuição das garantias trabalhistas, a proteção aos trabalhadores enfraqueceu, deixando-os mais suscetíveis aos interesses das empresas, principalmente das grandes multinacionais que passaram a se estabelecer no país. Porém, não houve uma preocupação do Estado em oferecer condições adequadas para o trabalho, assim, acabou potencializando os elementos constitutivos da precarização do trabalho docente.

Para Oliveira (2020) os profissionais temporários são os principais afetados pela precarização do trabalho docente, o que resulta em um impacto não só em suas vidas profissionais, como em suas desenvolvimentos em sala de aula. O pesquisador indica como causas da precarização do trabalho desses/as profissionais a incerteza de permanência na escola, carga horária excessiva, falta de tempo para preparar atividades, a desigualdade salarial, cargo dividido em várias escolas, disciplinas diferentes da sua habilitação, e ainda, os benefícios trabalhistas que diferenciam dos profissionais efetivos.

Oliveira (2020), assim como o fez Almeida (2020), traz a questão das diversas funções desempenhadas pelo docente e que vão além da sua formação inicial, isso faz que com o tempo, o profissional perca sua identidade e o ensino seja colocado em segundo plano. O autor levanta a questão da insatisfação de se estar em um trabalho que não traz estímulo, mas mesmo assim, muitos docentes persistirem.

Ao tratar da precarização do trabalho no campo da educação, Oliveira (2020) aponta que o termo pode ser compreendido em pelo menos duas divisões: a primeira traz as características: flexibilização, desprofissionalização, a desvalorização salarial, a intensificação do trabalho, fragilização, competitividade, perda da autonomia, a falta de infraestrutura e a desvalorização da formação, dentre outros mais; a segunda, as consequências, tais como: estresse, esgotamento, angústia, resistência, adoecimento, isolamento, conflitos nas relações com alunos e gestores, desorganização, perda de controle, violência.

Aliado a precarização do trabalho docente, Oliveira (2020) cita o controle que o Estado exerce sobre a prática docente, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, o autor cita o Projeto de Lei nº 867/2015, Escola sem Partido, o qual “[...] visa diminuir os conhecimentos do professor e da professora através do descrédito de saberes ditos ideológicos e que ferem o conservadorismo [...]” (Oliveira, 2020, p. 73). Fora o controle sobre a prática docente onde existe a pretensão em formar discentes que sejam menos questionadores e mais pacatos.

Segundo Oliveira (2020), o processo de precarização e de controle do trabalho docente se caracteriza de várias formas, assim, um dos meios de aumentar a mais valia e, ao mesmo tempo, diminuir as despesas com os salários dos professores é a contratação de um/a professor/a

com notório saber, para uma melhor compreensão, “[...] trata-se do fato de que qualquer profissional experiente poderá vir a atuar dentro de uma sala de aula, mantendo um ciclo cujo intuito é reproduzir as relações de poder da classe dominante [...]” (Oliveira, 2020, p. 74); o empobrecer o conhecimento, seja através da implantação de conjuntos de ensino pronto, oriundos da BNCC, seja pela repetição de um conteúdo sem uma análise cuidadosa, também integram tal processo. Todos esses aspectos afetam os/as docentes, assim como também contribuem

[...] para que os estudantes sejam mais pacíficos e menos críticos; já que os docentes não poderão refletir sobre suas práticas. Em longo prazo, este sistema de ensino buscará produzir uma classe trabalhadora facilmente dominada e que não precisará de uma formação mais prolongada (Oliveira, 2020, p. 74).

Assis (2020) ao abordar sobre o sofrimento vinculado a alienação do trabalhador docente, apresenta o sofrimento psíquico como um acontecimento resultante da soma das determinações históricas, sociais e ontológicas que aparecem de formas variadas em conformidade com a época, estrutura social e a subjetividade de cada pessoa. Assim sendo, atualmente, o professor assume o papel de mero

[...] executor, com todas as exigências e cobranças, por resultados esvaziados de sentido, com os “pacotes” prontos de aulas muitas vezes adquiridas do sistema privado de comércio de apostilas. De forma engessa na condução de seu trabalho, o professor vê sua autonomia e capacidade de reflexão minada (Assis, 2020, p. 43).

Assis (2020) destaca que o processo de sofrimento psíquico se manifesta através do mal-estar que os docentes sentem ao não encontrarem sentido no trabalho que desempenham. O fazer docente se esvazia de sentido levando tanto o professor como o discente a questionarem a importância do processo educativo. Assim, o trabalho docente torna-se um trabalho alienado no qual apenas são executadas tarefas que se apresentam sem sentido, propiciando o sofrimento e o adoecimento vinculados ao trabalho.

Junges Junior (2020) aponta para a situação de instabilidade de profissionais que trabalham em regime de contrato temporário, chegando ao percentual de 90% na rede de ensino municipal pesquisada. Ressalta que dentre eles, a maioria é do sexo feminino e os lares são chefiados pelas mesmas. Essa situação torna o trabalho muito mais estressante, pois o acúmulo de funções faz com que as atividades extrapolem o ambiente escolar e que assuntos relacionados a vida social se misturem com os de sua atividade laboral. Esse fator irá colaborar para que tal

profissional perca o sentido do trabalho que realiza, contribuindo também, para o sentimento de perda de identidade profissional. O autor menciona também, as dificuldades de aproximação, acrescentando que a individualização trazida pelo neoliberalismo, não é benéfica e contribui para o isolamento dos indivíduos e para o fim das estratégias defensivas contra o isolamento, ou seja, a colaboração entre os trabalhadores, o que seria um fator que os auxiliaria a lutarem juntos contra o sofrimento oriundos do trabalho. O desgaste nas relações surge perante a precarização do trabalho e o esforço em contribuir com a organização da escola, uma vez que os próprios docentes devem se organizar para suprir a falta de um colega ao trabalho. Aponta também, a ocorrência da intensificação do trabalho, quando o docente utiliza os finais de semana para a organização e planejamento das atividades, sendo que isso lhe reduz o tempo de lazer e o contato com a família. A partir disso, o autor chama atenção para tal situação e afirma que, na relação de confusão entre trabalho e vida privada, pode se estabelecer como um local de adoecimento e suicídio.

Junges Junior (2020) analisa que “[...] o trabalho que gera insegurança, que coloca o trabalhador em situação de alerta, é o trabalho que não humaniza, sem propósito, uma vez que passa a existir apenas como forma de suprir necessidades básicas, como a alimentação [...]” (Junges Júnior, 2020, p.65) e finaliza concluindo que o professor por se ocupar em sobreviver em sua atividade, não consegue refletir sobre a mesma, situação que o leva ao adoecimento.

Pereira (2020) destaca que as pressões sofridas pelos docentes, advindas da sociedade, do Estado e dos gestores, geram desgastes e sentimentos de incompetência diante da grande demanda e a dificuldade em resolvê-las. Mediante a exigência e responsabilização, aumento do trabalho, desvalorização como profissional e a intensificação do trabalho dentro e fora da escola, os docentes têm adoecido e desenvolvido doenças relativas ao trabalho, ou seja, o mal-estar docente envolve esgotamento, ansiedade, estresse, entre outros. Consequentemente, a saúde mental também se encontra fragilizada.

Assim como é apontado por Almeida (2020), Cardoso (2019), Ferreira (2019), Junges Júnior (2020) e Zafalão (2019), Pereira (2020) também elenca os vários aspectos que trouxeram mudanças para o trabalho docente.

[...] avaliações externas, pressão por resultados, a titulação obrigatória, a exigência de produção científica excessiva, as competências didáticas, administrativa, comunicacional e intelectual, formam um conjunto de exigências desgastantes (Pereira, 2020, p. 30).

Pereira (2020) afirma que, enquanto alguns professores enxergam a sua profissão como uma vocação, uma atividade que se dedicam de forma desinteressada, outros, naturalizam o sofrimento que provém do trabalho e se submetem “[...] voluntariamente a privações que ao longo do tempo geram ressentimento, angústia e frustração [...]” (Pereira, 2020, p. 44). Em vista disso, o autor traz a preocupação com a necessidade de se proporcionar aos docentes uma experiência melhor, ao mesmo tempo em que se deve incitar reflexões a respeito do sentido do trabalho e das relações estabelecidas com e no trabalho. Devido a isso, destaca que muitos estudos têm desenvolvido pesquisas no âmbito da saúde/doença mental do profissional da educação, pois esse contexto de trabalhadores sobrecarregados faz com que a categoria vivencie prazer e sofrimento no ambiente de trabalho.

Pereira (2020) conclui que a relação estabelecida entre o gerencialismo e o Pragmatismo das políticas educacionais oportuniza o adoecimento dos docentes, uma vez que os torna vulneráveis a ele. Por conta de uma produção a todo custo e por desenvolverem uma ideia distorcida de amor e prazer no trabalho, imaginam que encontrarão tais sentimentos na dedicação exagerada. O professor que se dedica excessivamente ao trabalho é colocado como herói pelos colegas e sociedade, contudo, por outro lado, ele pode se transformar em algoz de si e de seus colegas.

Corroborando o que foi exposto, Castro Neta (2020) apresenta trechos de relatos de docentes sobre a ocorrência dos processos de precarização do trabalho relacionados ao processo de adoecimento da classe trabalhadora docente sob os moldes da Síndrome de *Burnout*. Das entrevistas foram retirados os seguintes apontamentos: aumento excessivo de atividade não oportunizando tempo para o estudo necessário, o que afeta não somente a saúde física, mental e pessoal, mas a qualidade do trabalho; inserção de docentes contratados em caráter temporário nas escolas, culminando na precarização; perda da autonomia/controlado do trabalho, devido às séries de reformas das leis educacionais; controle burocrático do Estado no monitoramento dos resultados.

De acordo com Andrade (2019), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera a profissão docente como uma das mais desgastantes e de alto risco físico e mental. A pesquisadora apresenta as características estressantes do trabalho docente corroborando as pesquisas de Assis (2020), Breunig (2020), Castro Neta (2020), Junges Júnior (2020), Nascimento (2020) e Pereira (2020). Ao analisar o estresse provocado pela pressão exercida pelo trabalho docente e as consequências disso na saúde do profissional, a autora revela que o mal-estar docente traz consequências como,

[...] elevados índices de absenteísmo e abandono, desmotivação pessoal, insatisfação profissional traduzida em uma atitude de desinvestimento e indisposição constante, recursos de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional” (Andrade, 2019, p. 22).

Depois da análise das pesquisas supracitadas, podemos concluir que o adoecimento decorrente da precarização, intensificação, desvalorização do trabalho dessa classe, é uma problemática que tem afetado toda a categoria dos profissionais da educação, não sendo uma característica de uma localidade isoladamente e tem apresentado um aumento progressivo ao longo dos anos. Tal configuração no entorno do trabalho docente acaba tendo, como uma de suas principais consequências, o adoecimento do profissional e impactos negativos em sua prática escolar e na educação como um todo, o que exige urgentemente políticas públicas de atenção a esse grupo de trabalhadores.

Dando continuidade aos estudos e reflexões aqui apontados, no próximo capítulo colocaremos em pauta, de forma explícita as diferentes e múltiplas manifestações do adoecimento vinculado ao trabalho docente.

4 O SOFRIMENTO E ADOECIMENTO DOCENTE

Iniciamos a revisão de literatura sobre o sofrimento e adoecimento docente fazendo uma investigação sobre essa temática em cada uma das dissertações selecionadas no portal da CAPES e como tal problemática se caracteriza nessas pesquisas. Tendo em vista, que todas as pesquisas convergem para a organização do trabalho docente como o fundamental elemento do adoecimento desses profissionais, é notório o aumento das discussões desencadeadas por esses estudos em torno da rotina do trabalho docente vinculando-o à saúde/doença dos professores.

O objetivo desse capítulo é investigar como tais demandas têm sido tratadas no âmbito da educação, quais políticas públicas têm sido pensadas para a solução desse problema e, até mesmo, como os sujeitos que sofrem o processo de saúde/doença enfrentam a complexidade do contexto social no qual estão inseridos.

4.1 MARCAS DO SOFRIMENTO SILENCIADO NO TRABALHO DOCENTE

Nesse capítulo apresentaremos as dissertações selecionadas através dos descritores que tanto em seu título quanto em seu desenvolvimento, apresentaram de forma explícita, o assunto sobre o trabalho docente e sua relação direta com adoecimento docente. A partir da análise dessas pesquisas, pretendemos buscar os pontos de interseção entre elas e ao averiguarmos os temas, conteúdos, questões e problemáticas em comum nelas, estabeleceremos um diálogo entre os/as autores/as.

Para fundamentarmos a análise das dissertações é essencial compreendermos o que se trata por sofrimento e adoecimento docente, diferenciando esses conceitos e suas implicações no contexto educacional. Para só então, iniciarmos nossa investigação a partir da leitura detalhada das dissertações selecionadas, construídas dentro de um processo de categorização.

4.1.1 Sofrimento ou adoecimento docente: impactos, causas e desafios na contemporaneidade.

Antes de iniciarmos uma análise mais detalhada das dissertações selecionadas para elucidar os fatores que desencadeiam o sofrimento e o adoecimento docente advindo do trabalho, necessitamos compreender melhor a definição de sofrimento e adoecimento no âmbito do trabalho. Portanto, iniciamos este capítulo abordando como esses dois conceitos são vivenciados atualmente e a definição que ambos recebem no cotidiano do trabalho.

O sofrimento e o adoecimento docente têm se destacado como questões relevantes no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante das crescentes exigências e condições adversas enfrentadas pelos professores. Mediante isso, apresentamos dados do INSS que aparecem na pesquisa desenvolvida por Pereira (2020), na qual o pesquisador afirma que:

Em 2030, os professores serão os profissionais com maior número de afastamentos em razão de problemas de saúde e transtornos mentais. O estresse constante será a maior causa desses problemas, apontando que pode estar associado às questões salariais, a demanda de muitas horas de trabalho, as condições do ambiente físico, a falta de suporte ao trabalho docente e às cobranças feitas pelos gestores escolares (Pereira, 2020, p. 61).

Na contemporaneidade, verifica-se uma tendência crescente de negligenciar o sofrimento no contexto do trabalho, tratá-lo como um elemento indesejável e ignorar sua relação intrínseca com o processo produtivo (Brant; Minayo-Gomez, 2004).

Dessa forma, compreender e evidenciar de que maneira o sofrimento é transformado em adoecimento no âmbito das organizações permite revelar dimensões políticas, sociais e econômicas cruciais, como a dominação, as resistências individuais, o prazer misturado à dor e a medicalização abusiva. O sofrimento no trabalho é uma vivência subjetiva complexa, intimamente relacionada às condições organizacionais, às práticas institucionais e ao contexto histórico-cultural (Brant; Minayo-Gomez, 2004).

Dentro dessa realidade, as instituições educacionais também têm sofrido julgamentos advindos dos âmbitos sociais, políticos e econômicos. Matos (2020) constatou que em 2014, por meio das informações do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), dentro de um total de 71.074 afastamentos, 9.651 foram afastamentos de professores/as que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 4.149 afastamentos referentes aos professores/as do Ensino Médio. Nesse mesmo ano, “foram registrados três desligamento por falecimento decorrente de doença laboral, em 2015 esse número subiu para vinte e sete, uma taxa de mortalidade de 3,5 a cada 100 mil vínculos” (Matos, 2020, p. 90).

Dias (2020) salienta que sentimentos de insatisfação, absenteísmo, cansaço permanente, ansiedade ou depressão, assim como, a síndrome de *Burnout*, aparecem relacionados ao contexto escolar. Em seu trabalho, Dias (2020) apresenta uma pesquisa realizada em 2017, pelo Sindicato dos Professores do Estado de Goiás – SINPRO GOIÁS, o qual através do envio de questionário para 194 docentes - desde a Educação Básica até o Ensino Superior, pertencentes à rede pública e privada, abrangendo não só a zona central, mas também, o interior do estado -

se propôs realizar um levantamento de dados que pudessem auxiliar na estruturação de políticas públicas de prevenção, acolhimento e acompanhamento dos/as professores/as que se encontrassem em perigo de adoecimento físico, social e psicológico diante das condições de seus trabalhos. Segundo a pesquisa, a maior parte dos participantes relata ter salários ruins, fato que justifica o aumento na jornada de trabalho de tais profissionais. Em relação à saúde no contexto do trabalho, 43,3% acusou aumento do mau-humor; 27,8% apresentou amargura e tristeza; 39,7% perda da autoconfiança; o restante declara sofrerem alterações de origem física.

Segundo Silva (2020), em uma pesquisa desenvolvida pela CNTE, realizada em 2017, na qual foram entrevistados 762 docentes da rede pública de diferentes regiões do Brasil. Desses profissionais, 71% relatou afastamento da docência por disfunções psicológicas e psiquiátricas. No ano subsequente, a secretaria da Administração do Estado da Bahia apresentou informações relativas ao afastamento de 1.361 docentes por adoecimento, dentro de um total de 40 mil; no mesmo ano, a rede municipal de educação de Salvador conferiu 4.656 licenças médicas aos docentes, em um somatório de 7.659.

Coadunando com todo esse contexto supracitado, Pereira (2020) afirma que a docência sofre influências da pressão externa e interna devido as transformações ocorridas na sociedade e por conta da ordem capitalista. Também traz um alerta sobre o alto número de afastamentos dos docentes, sendo que tal fato pode fazer com que essa categoria seja inserida na lista dos trabalhadores que mais se afastam ou se aposentam em consequência de doença ocupacional.

Segundo Brant; Minayo-Gomez (2004), o sofrimento configura-se como uma experiência intermediária entre o bem-estar e o adoecimento psíquico. O sofrimento representa uma luta contínua do indivíduo contra forças adversas no ambiente laboral que, quando prolongadas, podem levar ao adoecimento. Dessa forma, “[...] o sofrimento se configura como uma reação, uma manifestação da insistência em viver em um ambiente que, na maioria das vezes, não lhe é favorável [...]” (Brant; Minayo-Gomez, 2004, p. 215). O sofrimento psíquico é uma vivência subjetiva complexa e multifacetada, distinta do adoecimento psíquico, e que não possui manifestação única entre os indivíduos. O que constitui sofrimento para uma pessoa pode ser percebido como prazer por outra, mesmo em condições semelhantes, já que sua significação depende de fatores como tempo, espaço e contexto pessoal.

A distinção entre sofrimento e adoecimento é essencial. O sofrimento emerge como resposta às condições de trabalho adversas, podendo, dependendo de como é enfrentado, tanto gerar criatividade quanto favorecer patologias. Nessa fase, o trabalhador/a tenta se adaptar ao contexto que lhe causa sofrimento tentando modificá-lo em busca de melhorá-lo. Já o adoecimento se estabelece quando essas condições ultrapassam a capacidade adaptativa do

trabalhador, refletindo em sintomas concretos e persistentes que afetam sua saúde mental e física (Brant; Minayo-Gomez, 2004).

Nessa perspectiva, Pereira (2020) afirma que o sofrimento, decorre dos variados aspectos estressantes da ocupação, ou seja, o esgotamento emocional derivado das atribuições provoca essa emoção negativa. Nesse contexto, o sofrimento age como um imobilizador diante das tentativas para modificar a realidade. Ele surge na rigidez hierárquica, quando há pouca expectativa de crescimento e quando as condições de trabalho estabelecem conflito entre o profissional e a realidade. O autor ressalta que “[...] saúde no trabalho não representa ausência de sofrimento, mas estratégia de defesa e mecanismo de transformação do sofrimento na busca pelo prazer e realização [...]” (Pereira, 2020, p. 52).

Enquanto o sofrimento é uma reação ou manifestação de resistência em ambientes adversos, o adoecimento psíquico envolve a cronificação dessas experiências, resultando em prejuízos objetivos à saúde mental e exigindo intervenções médicas ou terapêuticas (Brant; Minayo-Gomez, 2004).

Destacamos na pesquisa de Barros (2020) um ponto importante relativo à qualidade de vida no trabalho, no qual ela afirma que o estado emocional do/a profissional no trabalho está diretamente ligado à sua satisfação ou insatisfação, “[...] afetando sua subjetividade, sua autoestima e, conseqüentemente, sua produtividade [...]” (Barros, 2020, p. 32). Por esse motivo, a docência é classificada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como a segunda classe profissional, em nível mundial, propensa a desencadear doenças ocupacionais, tornando-se assim, uma profissão de alto risco.

A seguir, passamos à análise detalhada das dissertações selecionadas que dialogam com essa pesquisa, a partir das quais construímos as categorias de estudo e serão apresentadas na continuidade desse capítulo.

4.1.2 Reflexos das condições de trabalho na saúde mental dos docentes.

Breunig (2020), em seus apontamentos, menciona que no ano de 1970, através de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, foi sinalizado que professores/as apresentavam sintomas como fadiga, ansiedade, esgotamento e depressão, os quais são indicadores da síndrome de *Burnout*¹. Em 1990, na Espanha, pesquisas apontaram a mesma problemática e

¹ O termo *Burnout* se origina do inglês *to burn out*, o qual significa “queimar por completo”. É uma resposta à longa exposição aos elementos estressores emocionais crônicos e relativo a relações entre

constataram que o sofrimento docente refletiu na autoimagem e identidade desses/as profissionais. A ocorrência desses sintomas foi associada às condições de trabalho, à falta de recursos materiais e à violência no ambiente escolar.

Concomitantemente, no Brasil, pesquisas também foram desenvolvidas e apresentaram “[...] um nível preocupante de sofrimento, levando alguns docentes a não investirem mais no seu trabalho ou mesmo a mudarem de profissão [...]” (Breunig, 2020, p. 27). Segundo Breunig (2020), em 2006, foi realizada uma pesquisa em Porto Alegre, que apontou a mesma situação complexa apresentada nas outras pesquisas, constando sintomas como: exaustão emocional, estresse, despersonalização e diminuição da realização profissional. À ocorrência desses sintomas, associaram a pouca autonomia dos/das docentes e a insuficiente participação nas decisões da gestão escolar.

Breunig (2020) afirma que os cortes de investimentos que aconteceram na educação e a implantação da Base Nacional Comum Curricular auxiliaram a aumentar a tensão vivida pela categoria. Outro fator preocupante desse momento da investigação, foram as represálias que os/as professores/as estavam sofrendo devido a proposta da “[...] Escola sem Partido (que minimizou ainda mais a autonomia dos/das docentes e os/as colocou numa posição vulnerável) [...]” (Breunig, 2020, p. 28). A autora prossegue elencando mais elementos que elevaram o nível de sofrimento desses profissionais, tais como:

[...] professores agredidos por alunos ou familiares, docentes afastados da sala de aula devido acusações injustas, profissionais desesperados frente às mudanças da educação, cujo sofrimento com o trabalho já se tornou insuportável, e até mesmo, em casos mais agravantes, têm sido evidenciados casos de suicídios (Breunig, 2020, p. 28).

Em sua pesquisa, Zafalão (2019) traz explanações sobre a síndrome de *Burnout* e, devido a isso, debruça-se sobre a análise das resoluções e atas geradas nos congressos sindicais da Sindicato dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) em busca da discussão sobre o tema de saúde do professor. O autor constatou que a primeira vez que o tema saúde docente apareceu na pauta para discussão foi em 1981, no II Congresso da APEOESP, e assevera que, a partir de 1997, esse adoecimento foi identificado no domínio educacional pelo sindicato.

Castro Neta (2020) acrescenta que em torno de 1997, aproximadamente, mediante um convênio estabelecido entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

pessoas no trabalho, que levam o/a trabalhador/a ao esgotamento físico e mental causando desânimo, apatia, sentimento de tristeza e frustrações. (Breunig, 2020)

e os coordenadores do Laboratório de Psicologia do Trabalho, Universidade de Brasília, originou-se a “Pesquisa Nacional de Trabalho, Organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil”.

Em 1998, a CNTE (Confederação dos Trabalhadores em Educação) afirmou que os trabalhadores da educação padeciam da síndrome de *Burnout* e surgiram as primeiras resoluções sobre a saúde dos profissionais da educação (Zafalão, 2019).

Em 1999, financiado pela CNTE, foi publicado o livro “Educação: carinho e trabalho”, o qual se originou da pesquisa coordenada por Wanderley Codo, o qual versa sobre a temática das condições de trabalho e saúde mental dos docentes e de todo o corpo de trabalhadores da educação. Desse marco temporal em diante, os congressos trouxeram o assunto à tona sempre atrelada à defesa do direito à saúde pública (Castro Neta, 2020; Frota, 2019; Zafalão, 2019).

Foi apenas em 2003, que as discussões sobre a saúde dos docentes estaduais de São Paulo foram atreladas às transformações do mundo do trabalho, as quais causaram a precarização do trabalho e acarretaram os adoecimentos docente. Nesse mesmo ano, no XIX Congresso, “[...] foi aprovada a resolução mais elaborada sobre a saúde do professorado, ano em que foi realizada a primeira pesquisa sobre saúde dos delegados e delegadas presentes no congresso [...]” (Zafalão, 2019, p. 82).

Barros (2020) também abordou o assunto sobre a Síndrome de *Burnout* em sua pesquisa e relatou que, no ano de 2003, iniciaram os estudos relacionados ao *Burnout* em professores. A autora elencou alguns fatores que estão relacionados à síndrome comumente vivenciados pelos/as docentes como:

[...] a violência instalada no ambiente escolar, a baixa remuneração, a jornada excessiva de trabalho, a idade do professor, seguida do tempo de serviço, a falta de experiência profissional e a formação continuada, que algumas vezes, é deficitária e não prepara os profissionais para os percalços que podem vir a enfrentar, a falta desse preparo pode interferir no atendimento das demandas educacionais (Barros, 2020, p. 33).

Aparecem da mesma forma, reforçando o cansaço mental e o nervosismo, a problemática da sobrecarga de trabalho e os cargos que exigem maior dedicação, componentes que tornam o ato de ensinar muito mais estressante, podendo refletir na saúde física, mental e na desenvoltura do/a profissional (Barros, 2020).

Zafalão (2019) afirma que em 2004, no XX Congresso da APEOESP, surgiu o apontamento sobre as precárias condições de trabalho.

Em 2005, no 29º Congresso Nacional de Trabalhadores em Educação, foi criado o “Coletivo de Condições de Trabalho e Saúde” (Castro Neta, 2020).

No XXII Congresso da APEOESP, no ano de 2007, foi abordada a questão da saúde docente (Zafalão, 2019).

Em 2008, no 30º Congresso Nacional de Trabalhadores em Educação, foi criada a secretaria de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação. Foi somente em 2010, que o tema saúde/adoecimento e condições de trabalho dos trabalhadores da educação nas políticas educacionais de valorização dos profissionais da educação é inserido nos debates do CONAE, tratando de questões como a Síndrome de *Burnout* entre os/as professores/as e o alto índice de absenteísmo (Castro Neta, 2020).

No XXIII Congresso da APEOESP, em 2010, foi abordada a questão da saúde docente (Zafalão, 2019).

O tema saúde/adoecimento apareceu, respectivamente, nos debates da 1ª e 2ª Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizadas em 2010 e 2014 (Castro Neta, 2020).

Na análise dos dados de seu trabalho, Zafalão (2019) constatou que de 2015 a 2016, os afastamentos por Transtornos Mentais e Comportamentais aumentaram. O autor associou tal crescimento à greve deflagrada pelo sindicato/Apeoesp no ano de 2015. Devido a negociação apenas ocorrer após 60 dias, os pontos dos/das grevistas terem sido cortados e outros aspectos mais agravarem a situação. Todos esses fatores fizeram com que muitos professores abandonassem suas profissões e tal êxodo fez com que as condições de trabalho ficassem ainda mais inadequadas.

Em 2016, a maioria dos afastamentos, 60% dos casos, estava vinculada aos transtornos mentais e comportamentais. Em novembro desse mesmo ano, uma pesquisa desenvolvida na VI Conferência Estadual de Educação e no XXV Congresso Estadual da APEOESP, 1.137 professores/as responderam a um questionário, cerca 51,7% dos presentes no evento. Da investigação desse questionário, o autor detectou que os professores continuavam apresentando transtornos mentais e comportamentais, porém com um agravante, os números quase dobraram: “[...] 39,1% de professores e professoras dizem que já sofreram de estresse devido à atividade laboral, 20,8% de ansiedade, 17,7% de depressão e 5,9% de transtorno de ansiedade e síndrome de pânico [...]” (Zafalão, 2019, p. 113). Um total de 91,4% dos professores e professoras declararam terem sofrido algum transtorno mental e comportamental relacionado ao trabalho; 64% foram afastados devido à doença ocupacional; 84,1% devido aos problemas de ansiedade e síndrome do pânico, 79,6% por conta de depressão e 58% por motivo de estresse obtiveram licença das atividades (Zafalão, 2019).

Dias (2020) ao realizar a análise dos documentos eletrônicos fornecidos pelo banco de dados da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/GO, referentes ao período de 2013 a 2017, contendo o afastamento de 2.112 docentes, pôde constatar um aumento de 50% no número de afastamentos nos anos de 2016 e 2017, o qual foi atribuído à instabilidade econômica ocasionada pelas políticas neoliberais que afetaram as políticas educacionais e a conjuntura do trabalho docente. Nos anos de 2013 a 2017, o maior número de afastamentos, um total de 2.100, se deu entre as mulheres. Dentre as doenças mais comuns apareceram os afastamentos por doença física e de origem psiquiátrica, sendo 994 adoecimentos físicos e 462 adoecimentos psiquiátricos (ansiedade, episódios depressivos, reações ao estresse, transtorno afetivo bipolar, transtorno fóbico, sintomas psicóticos, transtornos de pânico, transtorno ansioso e depressivo, transtorno de adaptação). Foi percebido que os/as docentes com idade entre 30-50 anos, possuindo 10 anos de carreira, possuem maior propensão ao adoecimento mental e físico.

Segundo Matos (2020), de 2016 a 2018, houve um aumento no número de acidentes de trabalho sem registro entre os/as professores/as da educação infantil. No ano de 2018, a educação básica também registrou significativo aumento de casos. De acordo com a autora, a falta de registros se deve ao fato de que a síndrome de *Burnout* aparece na lista de doenças no início da década de 90, porém de modo impreciso. A pesquisadora afirma que a doença somente recebeu o código próprio de síndrome na Classificação Internacional de Doença (CID-11) no ano de 2022 e, assim, foi relacionada ao âmbito profissional. Isso posto, a síndrome de *Burnout*, até o momento da pesquisa de Matos (2020), era classificada como síndrome do esgotamento profissional e não requeria comunicação obrigatória, motivo pelo qual o Ministério da Saúde não tinha registros dos trabalhadores portadores de tal síndrome.

Ladeira (2020) desenvolveu sua pesquisa nas escolas estaduais da cidade de Santo Antônio de Pádua/RJ, através de um questionário eletrônico, enviado por e-mail e WhatsApp para um total de 80 professores/as, dos quais 31 responderam. Em sua análise de dados, o autor destaca que somente uma professora relacionou seu adoecimento a sua extensa carga horária de trabalho. Em relação a possibilidade de adoecimento decorrentes das condições de trabalho, os professores foram unânimes em concordar que ela existe e 81% dos/das docentes declararam que já haviam adoecido devido as condições do trabalho docente. O pesquisador ressalta o grande percentual de docentes acometidos por problemas de saúde mental: 72% acusou sofrerem de ansiedade; 36% crise de pânico e 28% depressão; 16% Síndrome de *Burnout*. No que se refere às modificações políticas e econômicas ocorridas no Brasil e os impactos no trabalho e na vida dos docentes, todos avaliaram que as modificações trouxeram impactos

negativos, tanto para a classe docente quanto para a educação pública e 11 docentes afirmaram que tais mudanças podiam lesar a saúde do profissional.

Segundo Barros (2020), a sobrecarga e a intensificação causam o adoecimento, pois minam os fatores que promovem a saúde do/a profissional, como: “[...] o interesse, a vontade e a motivação vão se esvaindo levando os profissionais a quadros patológicos e à busca, muitas vezes tardia, do acompanhamento médico especializado [...]” (Barros, 2020, p. 62). Quando a síndrome de *Burnout* se apodera do/da profissional, aspectos ligados à ansiedade e depressão aparecem:

[...] irritabilidade excessiva, dificuldades de respirar, sensações de descontentamento, dores musculares e osteomusculares, distúrbios do sono e doenças gastrointestinais [...] sentimentos como os de injustiça, desesperança e esgotamento emocional, onde se percebe a falta de energia, a baixa imunidade proporcionando intercorrências sobre a saúde, bem como o absenteísmo e a desvinculação do ambiente escolar, tornando o processo de “estar fora de casa”, em um processo desgastante, observando-se a incapacidade de relaxar e o aumento da agressividade (Barros, 2020, p. 63).

Fatores como esses supracitados, atribuem ao trabalho uma conotação negativa, pois o que era para ser uma fonte de satisfação pessoal e profissional, passa a ser origem de frustração, descontentamento e, chega ao ponto até, de estimular o abandono da profissão. Além disso, a autora alerta que a síndrome de *Burnout* pode afetar a vida dos profissionais como um todo: física, psicológica, comportamental, social, laboral (Barros, 2020).

Com base na conclusão dos seus estudos, Barros (2020) afirma que 93% dos/as docentes, no momento do desenvolvimento da sua pesquisa, estavam afetados pela síndrome de *Burnout*. Em sua concepção, partindo dos relatos obtidos em sua pesquisa, os/as docentes têm conhecimento da síndrome, porém, se equivocam ao detectá-la e a confundem com a depressão. Em suas considerações finais, assevera que a síndrome de *Burnout* é uma situação inquietante que pode trazer problemas não só para o profissional, mas para a escola como um todo. Ela constatou que dentre os 14 professores/as participantes da pesquisa, todos apresentavam “[...] algum nível de *Burnout*, sendo que cinco professores se encontram na fase inicial de *Burnout* e nove estão na fase de acomodação da síndrome [...]” (Barros, 2020, p. 68).

Na perspectiva de Moura (2020), a intensificação e a precarização do trabalho docente afetam a saúde dos/das profissionais da educação e assevera que entre os/as docentes o adoecimento mental tem aumentado, da mesma maneira que a Síndrome de *Burnout*, e acrescenta a esse contexto outros episódios de transtornos, tais como:

[...] transtornos fóbico-ansiosos (ansiedade generalizada, transtorno de pânico, reações ao “stress” grave e adaptações, etc), transtornos de humor/afetivo (episódios depressivos, transtorno depressivo recorrente, etc), dentre outros, que podem ser provocadas pelas condições de trabalho, as quais impedem que o/a professor/a desempenhe seu trabalho com qualidade e que tenha sua saúde assegurada (Moura, 2020, p. 31).

A Síndrome de *Burnout* aparece igualmente na pesquisa de Almeida (2020) como o fator responsável pelas ausências dos/as professores/as, devido à insatisfação e à desmotivação, pois o trabalho não fornece mais realização e prazer para o/a trabalhador/a. Em relação à síndrome de *Burnout*, a pesquisadora salienta que ela se caracteriza pelo ato do/a professor/a abandonar o trabalho, mesmo quando ainda se encontra em sala de aula. O/A professor/a apresenta completa exaustão emocional, endurecimento afetivo e dificuldade cada vez maior de se envolver no trabalho, fatores que podem elevar os índices de absenteísmo e desistência. Dessa forma, a rotina do/a professor/a também é apontada como um fator que gera cansaço, estresse e outras doenças, além de comportamentos agressivos e esgotamento profissional. Essas condições de saúde do/a professor/a atrelado a outros fatores mais, refletem na qualidade de ensino.

Ladeira (2020), também alerta para a ocorrência da Síndrome de *Burnout* e acrescenta que tal síndrome é seguida pelo processo de culpabilização pessoal, o qual desencadeia o sofrimento psíquico, pois os/as docentes não compreendem que são vítimas da precarização de seu trabalho, que propicia o adoecimento. Segundo Ladeira (2020), a frustração docente é causada pela desvalorização salarial, assim como, o sofrimento psíquico docente é perpassado pela crescente violência no contexto escolar, o desrespeito diário, falta de interesse dos alunos, condições inadequadas de trabalho, estrutura precária, salas de aulas com espaço reduzido, número considerável de alunos por turma, escassez de material didático e a rivalidade entre docentes. O pesquisador adiciona a sua pesquisa um estudo desenvolvido em escolas da zona urbana de Porto Alegre/RS, que acredita possa ser utilizado como um referencial para o adoecimento docente que ocorre em torno do país, na qual participaram 882 professores, sendo que 5,6% apresentavam altos índices de exaustão emocional.

Reforçando a perspectiva supracitada, Barros (2020) ressalta que a falta de recursos aliado à insatisfação e outros aspectos do cotidiano, auxiliam no processo da instalação da síndrome de *Burnout*: “[...] o ato de retirar do próprio bolso o que deveria ser custeado pelo estado, com o decorrer do tempo se torna um processo danoso, mesmo que a priori o intuito tenha sido dos mais nobres possíveis [...]” (Barros, 2020, p. 58).

Barros (2020) afirma que alguns/algumas profissionais apesar de acharem importante pesquisas sobre a Síndrome de *Burnout* e a saúde mental no âmbito docente, se recusaram a participar. Esse fato levou a pesquisadora a refletir sobre o “tabu” e a dificuldade que ainda prevalece na sociedade ao se debater assuntos relacionados à saúde mental, mesmo que nos últimos tempos, tal assunto esteja mais em voga.

Almeida (2020) relata que a responsabilização do/a professor/a, onde ele/ela deve se reformular para se encaixar às tendências pedagógicas da época atual, adequadas aos padrões de qualidade do mercado, modificou a identidade profissional, afetou a autoestima do/a professor/a e pode provocar, por conta do excesso de trabalho, adoecimento derivado do “stress”, nervosismo, depressão, ansiedade e frustração. A autora pontua em sua pesquisa que o sofrimento psíquico do/a docente acontece de forma silenciosa, envolvendo sintomas físicos ou psicológicos, que se desencadeiam em desânimo, fadiga, cansaço e aversão pelo aluno e pelo ato de ensinar. A autora afirma que o desequilíbrio emocional e o esgotamento, que podem advir de momentos de ansiedade e situações de conflito, podem baixar a imunidade, provocando doenças cardíacas e hipertensão.

Moura (2020), ao realizar a análise dos 58 relatos dos/das docentes que já haviam apresentado adoecimento mental no percurso da carreira, observou que 34% desses/as docentes analisados, adoeceram mental e fisicamente simultaneamente. Dessa forma, a interação de vários aspectos pode promover o surgimento de distúrbios físicos e/ou mentais, por isso, ao se pronunciar sobre tal assunto assevera que

[...] acerca de saúde e adoecimento não há como separar o sujeito em compartimentos isolados, como se o físico não influenciasse no mental e vice-versa. Entendemos que o ser humano é um ser bio-psico-socio-espiritual, sendo assim, aspectos relacionados ao corpo físico (questões hormonais, hereditárias, genéticas, cerebrais, etc.), ao estado emocional e psicológico, eventos externos (experiências, situações, traumas, etc.), a cultura, espiritualidade, relações familiares, interpessoais, afetivas, sociais e laborais estão entrelaçadas, e exercem influência entre si (Moura, 2020, p. 124).

Em Sabath (2020), também é possível encontrar discussão sobre a Síndrome de *Burnout*, adoecimentos psiquiátricos e físicos, ansiedade e depressão sendo associados às condições precárias e às organizações do trabalho, impactando substancialmente a saúde dos/as professores/as. A autora enfatiza que a saúde e o adoecimento mental estão profundamente vinculados e, inclusive, interligados ao trabalho do/a professor/a. Assim, se há instabilidade no trabalho, não somente ele será prejudicado, como a vida social, afetiva e, inevitavelmente, a

saúde mental desses/as profissionais. Tal problemática, ao interferir no desenvolvimento da atividade docente, conseqüentemente, compromete a qualidade do ensino e da educação.

Segundo Ladeira (2020), a depressão também surge como uma das doenças psíquicas que causam o afastamento do trabalho e é considerada como uma das mais incapacitantes da atualidade. Dessa forma, o autor dialoga com Moura (2020) e Zafalão (2020), ao declarar que a depressão contribui para a falta de sentido para a vida e, também, para o aparecimento de ideias suicidas. Ladeira (2020) para ilustrar a questão das ideias suicidas, traz comprovações do aumento de suicídio de professores no Estado do Paraná, destacando que isso comprova a parcela de importância que o trabalho desempenha na vida dos/das docentes, sendo que se por um lado o trabalho é responsável pelo/a trabalhador/a se realizar, se humanizar e emancipar, por outro lado, pode ser responsável pelo adoecimento, degradação e afastamentos.

Dias (2020) verificou nos relatos, que as professoras reiteram que os danos à saúde são ocasionados pela organização de trabalho pedagógico e acreditam que tal organização, se mantida, irá adoecer mais professores/as. Para diminuir o adoecimento no âmbito escolar, as professoras recomendaram

[...] a presença de psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, atividade física, momento de lazer, apoio nutricional ao professor, tempo para descanso, horário para estudo e formação, substituições docentes menos burocráticas, dedicação exclusiva, maior apoio às crianças com deficiência e respeitar os direitos dos professores (Dias, 2020, p. 146).

Dessa forma, Dias (2020) reflete sobre a problemática da saúde pública e afirma que

[...] a exigência na atualidade de agregar novas formas de organização do trabalho, da complexidade e da intensificação na exigência de produtividade, aumentou significativamente a exploração dos/as professores/as da educação, de modo geral (Dias, 2020, p. 150).

Junges Júnior (2020), ao desenvolver o tema sobre o adoecimento docente, afirma que a característica do século XXI são as doenças neuronais e a batalha é contra os “[...] casos de depressão, transtornos de personalidade, síndrome de *Burnout*, déficit de atenção e hiperatividade [...]” (Junges Júnior, 2020, p. 35). A depressão aparece como consequência da frustração e da carência do homem ser ele mesmo, pois a ideia do desempenho e o pensamento de que deve suprir as próprias expectativas/limitações o perseguem, surgindo assim, a competitividade.

4.1.3 A satisfação e a insatisfação como fator da promoção de saúde no contexto escolar

Castro Neta (2020) declara que o trabalho se faz prejudicial à saúde do/a profissional a partir do momento em que a criatividade, a iniciativa e a liberdade de estruturar o seu trabalho são cerceadas. A pesquisadora afirma que

[...] assumir não estar satisfeito com o trabalho é difícil nessa profissão em que o afeto é condição necessária, por isso, destaca-se que a insatisfação com o resultado do trabalho entre os docentes pesquisados pode estar gerando um processo velado de adoecimento (Castro Neta, 2020, p.163).

Frota (2019) evidencia, através do exame dos questionários respondidos por 45 professores voluntários das escolas públicas de Fortaleza – CE, a importante conexão entre insatisfação e a precária estrutura física/pedagógica, pois 86% dos professores afirmaram que, o que mais os incomodava estava relacionado às condições de trabalho: estruturas físicas precárias; frágil apoio material/administrativo/pedagógico; problemas relacionais.

Moura (2020) assevera que, apesar de todos os contratempos da profissão, a maioria dos docentes relata estar satisfeita ou muito satisfeita com a docência.

Silva (2020) realizou sua pesquisa na rede municipal de Salvador/BA, através de uma entrevista semiestruturada, desenvolvida com três professoras (mulheres), da qual extraiu observações sobre as condições do trabalho docente que desencadearam alterações físicas, transtornos e alterações psíquicas. Silva (2020) constatou que, para que o/a docente tenha satisfação em desenvolver sua atividade, não basta um salário melhor, mas necessita que as relações interpessoais sejam positivas entre os/as colegas e discentes, que haja suporte da gestão e infraestrutura melhor para o trabalho docente ser realizado. As docentes relataram dificuldade ao se defrontarem com a realidade social vivida pelos/as alunos/as – situação que as faz se sentirem impotentes diante da impossibilidade de modificar tal realidade. Porém, perante o cenário supracitado, pôde ser notado, através dos relatos, que o apreço vivido no contexto do trabalho diminui a frustração. É relatado, inclusive, que a satisfação docente se origina do interesse, participação e curiosidade apresentada pelos discentes.

Breunig (2020) constata nos relatos de sua pesquisa que a motivação para os/as professores/as desenvolverem seu trabalho está relacionado aos alunos/as. Isso faz com que os/as docentes se sintam felizes e se mostrem surpreendidos quando seus/suas discentes reconhecem a dedicação deles/as por meio de gestos e manifestação de afeto. Breunig (2020)

ainda afirma que tais ações exercem um efeito de ressignificação do trabalho docente e aprimoramento dos “[...] seus saberes do que é ser professor [...]” (Breunig, 2020, p. 86).

Barros (2020), concorda com Breunig (2020), ao salientar que os/as docentes se sentem realizados com a sua carreira no magistério, contudo a maioria demonstra “[...] níveis medianos de exaustão emocional e despersonalização [...]” (BARROS, 2020, p. 27) e reitera que esses/as profissionais que apresentam tal estresse estão em fase de resistência.

Pereira (2020) acrescenta que a conjuntura em que se encontra a educação, ela ocasiona o adoecimento dos/das professores/as. Esse fato contribui para o afastamento desses/as profissionais de suas atividades, o que também relacionado ao despreparo dos/das professores/as em lidar com as demandas do cotidiano escolar. Porém, Pereira (2020) afirma que desempenhar as funções que o trabalho exige, proporciona prazer para a grande parte dos profissionais e esse prazer pode fazer com que o trabalhador encontre soluções favoráveis para sair do sofrimento produzido pela função desenvolvida.

Matos (2020) destaca que apesar dos aspectos negativos apontados pelas professoras entrevistadas em sua pesquisa, elas declararam que “[...] o trabalho docente carrega uma essência que traz significativa satisfação profissional quando se referem à relação estabelecida com as crianças [...]” (Matos, 2020, p. 185).

Assis (2020) evidencia que mesmo diante do cenário da realidade escolar, existem docentes felizes e que se sentem realizados/as no seu trabalho.

4.1.4 A dura realidade do adoecimento docente

Frota (2019) ressalta em seu estudo que, segundo pesquisas e livros escritos sobre a saúde e o adoecimento docente, essa temática está interligada ao contexto do trabalho escolar e ele pode ser gerador tanto de saúde quanto de doença, sofrimento ou prazer, integridade ou deterioração e, também, alienação. Para controlar e tentar diminuir os afastamentos devido os fatores acima elencados, o governo e as secretarias de educação tentam dificultar a autorização das licenças médicas, culpabilizar o docente pelo seu adoecimento e, algumas vezes, forçam a aposentadoria por invalidez. A autora alerta que o quantitativo de docentes que tem abandonado a docência, adoecido ou se afastado tem aumentado a cada ano.

Breunig (2020) encontrou nos relatos, em relação ao adoecimento físico ou mental, queixas de ser muito difícil a compreensão por parte da instituição. Isso leva os/as docentes a se sentirem responsáveis pela educação, fazendo com que desenvolvam o sentimento de culpa por não estarem em sala de aula, além de transformar o fato de estarem afastadas para

tratamento em um sentimento de sofrimento; há também a situação de não quererem se ausentar para não perderem nenhum benefício, além de englobar vários outros fatores que permeiam a conjuntura, a qual os/as faz não dispensarem atenção com a própria saúde. Esse contexto pode culminar na intensificação do adoecimento físico e/ou psicológico. Sendo esse o motivo que os/as leva a optar por realizarem o mínimo estabelecido em suas funções para conseguirem economizar suas energias, esse ato colabora para que mantenham a saúde mental e física e conservem, igualmente, o trabalho. Esse modo de agir denota uma manobra utilizada para esquivarem-se da sobrecarga do trabalho e reduzirem o convívio com o que lhes causa sofrimento, geralmente, decorrente da impossibilidade de atuarem de maneira satisfatória, ora por uma frustração perante o cotidiano e a realidade escolar, ora pela falta de valorização profissional.

Breunig (2020) também constatou nos relatos apresentados pelos/as docentes, que o ambiente escolar é permeado pelo individualismo, esse fato se caracteriza no momento em que os/as profissionais não encontram um modo para dialogarem sobre as problemáticas encontradas, fazendo com que os/as professores/as se sintam ainda mais solitários. A falta de empatia dos/das colegas de profissão ao não acolherem e compartilharem suas experiências com colegas recém incorporados à equipe, é outro ponto destacado.

Moura (2020), em sua pesquisa, realizou a análise de 58 professores, desse montante, selecionou 03 professores/as para participarem de sua pesquisa e analisou seus relatos minuciosamente. A pesquisadora pôde perceber que em tais documentos os/as docentes relatavam sinais e sintomas como: “[...] cansaço, estresse, desmotivação, ansiedade, angústia, frustração, decepção, tristeza, revolta e medo. Além de insônia, enxaqueca, diarreia e delírios persecutórios; sensação de desamparo, insegurança e indignação [...]” (Moura, 2020, p.117). Em relação aos sinais e sintomas que os/as professoras apresentavam, Moura (2020) ressalta que, apesar dos/das docentes se encontrarem adoecidos mentalmente e fisicamente, não se afastaram de seus trabalhos, ora por não lograrem uma licença médica, ora por temerem o dispêndio que tal medida poderia causar em suas vidas. A autora menciona que um episódio que pode afetar os resultados, é que muitos/as docentes escolhem omitir o fato do adoecimento mental devido ao preconceito; por medo de sofrerem rejeição ou serem malcompreendidos pelos colegas e gestores; outros, simplesmente, negam o adoecimento. Isso ocorre devido ao preconceito, por ignorar o processo de adoecimento e a recusa em procurar ajuda especializada. A pesquisadora destaca que, hodiernamente o adoecimento mental é confundido

[...] com “um jeito de ser”, “uma fase”, “formas de chamar atenção”, ou considerados apenas como queixas de cunho físico. A falta de informações e esclarecimentos acerca da saúde mental, a negação de que somos sujeitos repletos de sentimentos, emoções, detentores de uma história de vida, cargas hereditárias e genéticas, interferem na identificação dos sintomas, no diagnóstico e tratamento (Moura, 2020, p. 131).

Almeida (2020) considera que as políticas de valorização docente penalizam o/a professor/a e relata que registros apontam que professores/as trabalham doentes, uma vez que temem perder a regência de classe. A pesquisadora destaca que apesar do/a professor/a, acometido por uma doença laboral, ter direito ao afastamento para tratamento, o município no qual realizou a pesquisa, não possui assistência à saúde, tendo apenas o atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e finaliza assegurando “[...] que se torna necessário criar políticas públicas e modos de sua concretização para que o professor tenha melhores condições concretas de trabalho [...]” (Almeida, 2020, p.129).

Frota (2019) aponta no levantamento realizado no quesito licenciamento por questões de saúde, que 78% já haviam se afastado, 35% por questões psiquiátricas. Ainda sobre o tema do adoecimento, 57% responderam que não tiveram acolhimento e nem foram compreendidos no ambiente de trabalho.

Ladeira (2020) também constatou em seu estudo que 74% dos/das docentes não se afastaram de suas atividades mesmo estando adoecidos/as e 32% já utilizaram algum tipo de psicofármaco para poderem trabalhar.

Os estudos de Dias (2020) evidenciaram que 22% dos/das docentes se afastou das atividades através de licenças. Dentro desse percentual, 3% devido à depressão, ansiedade e nervosismo; 2% por estresse, e o restante, se afastou por motivo de doenças físicas. Nesse ponto, a pesquisadora questiona os números apresentados, tendo em vista que muitos/as docentes adoecidos/as continuaram exercendo suas atividades. Ao efetivar a análise de dados, a pesquisadora observou que as docentes acusaram que a sensação desagradável era decorrente das precárias condições de trabalho e confundiram sentimentos, angústias e adoecimentos também relacionados à essas condições. Algumas professoras declararam que trabalharam mesmo estando doentes ora por causa da burocracia em ter um profissional para substituí-las, ora por causa da perda salarial que teriam, ora por terem sido rotuladas no ambiente escolar pelos próprios colegas de trabalho. Devido ao grande empenho em resolverem situações complicadas no contexto escolar, a maioria das entrevistadas afirmou sentir-se esgotada mesmo antes de começar a jornada de trabalho. Dias (2020) menciona que

[...] as consequências da mediação de problemas emocionais, doenças físicas, disputas e competições entre alunos e professores enfrentados cotidianamente podem gerar, ao longo do tempo, o adoecimento físico e emocional (Dias, 2020, p. 137).

Matos (2020) destaca que nas entrevistas, 12% dos/as docentes da educação básica e 9,6% dos/as docentes da educação infantil declararam que devido aos afastamentos médicos foram encaminhados à readaptação de suas atividades. Outro ponto destacado por Matos (2020) é a dificuldade que os/as professores/as encontraram em cuidar da própria saúde, assim como, a coação que vivenciaram no contexto escolar, fatores que os/as fizeram comparecer ao trabalho mesmo adoecidos. Essa situação os/as obriga a silenciar o adoecimento e a assumir o risco de que ele evolua para quadros mais graves.

4.1.5 Preconceito no contexto do adoecimento psíquico de docentes

Junges Júnior (2020), ao realizar a análise de dados, detectou que o adoecimento é objeto de julgamentos entre os docentes. Observou, também, isolamento e oposição à coletividade, quando um docente passa a ter limitação de atividades devido a sua recuperação imediatamente após um agravo à saúde, isso faz com que ocorram conflitos entre os/as professores/as e negações sobre o real estado limitador.

Silva (2020) extraiu do relato de uma docente readaptada² a denúncia do preconceito dos/das colegas de trabalho, a difícil relação com a gestão, o sentimento de desvalorização e inutilidade em não poderem exercer seus cargos e terem que assumir outras funções dentro da escola.

Ladeira (2020) evidencia que o processo de readaptação

[...] pode resultar, dentro do espaço escolar e entre o próprio grupo de professores, no estigma da vitimização ou do doente, que é quando aquele professor adoecido passa a ser excluído das relações interpessoais pelos membros da sua própria categoria, ou visto com olhar de pena e coitadismo por parte de seus pares (Ladeira, 2020, p. 80).

² Readaptados são os/as professores/as que foram afastados de suas funções docentes, por conta de condições físicas ou psíquicas, e devem desempenhar outras funções que sejam compatíveis com sua condição atual (Sabath, 2020).

Ladeira (2020) chama a atenção para a questão que abrange muitos/as docentes ao tentarem se afastar ou se readaptar, é o fato de muitas vezes, sofrerem intimidação por parte da direção e, assim, permanecem exercendo tarefas escolares ainda que doentes. Partindo da premissa de que a readaptação não soluciona a problemática vivenciada pelo/a docente, mas sim, favorece que o profissional perca no adoecimento, sendo estigmatizado, isolado e tendo o sentido do seu trabalho esvaziado, Ladeira (2020) afirma que no Brasil não existem políticas públicas que visem as condições de trabalho e sejam eficazes no enfrentamento do adoecimento docente e nem planejamentos do governo voltados para a readaptação do/da professor/a.

Ladeira (2020) condena a situação enfrentada pelos/as docentes que sofrem adoecimento psíquico nos ambientes escolares, estende tal censura aos/as colegas de trabalho que rotulam tais casos como sentimentalismo, fingimento, apatia, etc.; ratifica a importância de investimentos em “[...] políticas públicas de cuidado e tratamento da saúde emocional e mental de nossos professores [...]” (Ladeira, 2020, p. 112).

4.1.6 Naturalização e medicalização do adoecimento docente na lida com os desafios escolares: a doença como característica do trabalho docente.

Silva (2020) inicia sua pesquisa alertando para a naturalização e patologização das angústias, aflições e inquietações dos docentes e que, na maioria das vezes, são categorizadas em síndromes e transtornos mentais; a pesquisadora também se mostra preocupada em relação a medicalização docente, ou seja, psicofármacos utilizados para poderem encarar o expediente. A pesquisadora encontra nos relatos das docentes readaptadas, o adoecimento como algo peculiar ao trabalho docente, não tendo o docente alternativas de ficar imune a isso.

Silva (2020) também destaca que

[...] diante de um processo de trabalho complexo e que produz angústia, sofrimento, cansaço, fadiga e exaustão é mais rentável para o sistema categorizar esses sentimentos em sintomas, propor tratamentos geralmente medicamentosos e afastamentos, ao invés de discutir e implementar ações Intersetoriais que possam atingir de fato as causas do adoecimento no trabalho, sobretudo o próprio processo de trabalho e suas condições (Silva, 2020, p. 95).

Mediante ao que foi dito, a pesquisadora ressalta que as ações da Vigilância em Saúde, fornecidas pelo SUS, na qual se encontra o campo da saúde do trabalhador e cujo planejamento “[...] visa atuar frente aos determinantes do processo de adoecimento relacionado ao trabalho [...]” (Silva, 2020, p. 98), poderiam ser de grande valia, uma vez que nesse campo, a saúde do

trabalhador, é entendida como algo complexo e que deve ser trabalhada além de uma visão reducionista e individualista.

Silva (2020) destaca o presenteísmo como o ato do/a professor/a mesmo doente comparece ao trabalho, sendo um fator que banaliza o próprio sofrimento. Silva (2020) acrescenta à problemática do presenteísmo o recurso da automedicação, ao qual muitos docentes recorrem para poderem desenvolver suas atividades docentes, tornando o adoecimento mais grave e difícil de ser tratado.

Ao adentrar no tema sobre medicalização da educação, Silva (2020) destaca que tal temática é preocupante, “[...] pois evidencia que para resistir a um processo de trabalho desgastante professoras tem recorrido ao uso e/ou abuso de medicamentos [...]” (Silva, 2020, p.101). Nos relatos coletados, algumas docentes confirmam o uso de medicamentos para manterem a calma e para contornarem as insatisfações derivadas do seu trabalho.

Silva (2020) apresenta os dados do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, o qual cita que no ano de 2013, o Brasil era o país que mais produzia e prescrevia psicofármacos como medicação para alterações de humor e transtorno de ansiedade. A autora salienta que tais medicamentos são cada vez mais utilizados pelos profissionais da educação; no ano de 2015, a mesma instituição se pronunciou sobre o consumo de psicofármacos no Brasil, dando ênfase no perigo do uso deles e declarando que esses medicamentos têm sido prescritos cada vez mais para professores/as. Tal fato é comprovado através do relato apresentado pela pesquisadora, de uma docente em readaptação que utilizava psicofármacos devido a identificação de um transtorno psiquiátrico, porém ela passou a sentir-se pior com o medicamento e uma vez que não obteve êxito em dialogar com sua médica, suspendeu por conta própria a droga. A referida docente buscou nas terapias consideradas alternativas, uma maneira melhor de lidar com as aflições estabelecidas pela desvalorização do seu trabalho. Essa atitude, alerta a autora, de procurar por conta própria outro meio de sanar seus transtornos psiquiátricos através de terapias consideradas alternativas, também denominadas Práticas Interativas Complementares (PICS), traz o conceito de responsabilização do profissional pelo processo de saúde/doença e está centrado em um ato individual, ou seja, uma visão neoliberalista oculta em tais estratégias de enfrentamento. Assim, as entidades governamentais são desobrigadas da responsabilidade com relação à saúde/doença advindo do contexto escolar. Inclusive, por meio de outros excertos dos relatos, a pesquisadora frisa que as docentes utilizam estratégias que envolvem contextos diferenciados, como: orgânico, psíquico, holístico e espiritual, porém “[...] tais condutas não incidem sobre as causas determinantes do adoecimento, já que elas não

interferem no trabalho que é um gatilho central para o processo saúde/doença [...]” (Silva, 2020, p. 104-105).

A respeito da responsabilização individual, Silva (2020) cita como exemplos os programas realizados nos estados da Bahia e de São Paulo. No primeiro, a ação é intitulada Programa de Atenção à saúde e Valorização do Professor e, no segundo, Programa São Paulo Educação com Saúde; os dois programas desenvolvem intervenções nas escolas com equipes constituídas por profissionais de diversas áreas da saúde, porém, responsabilizam os docentes pelo seu processo de saúde/doença. Intervenções dessa natureza, apenas afetam o aspecto do adoecimento e não a sua causa. Silva (2020) reconhece a importância de tais intervenções, porém alerta para a falta de movimentos direcionados para a real causa do adoecimento dos docentes.

Em suas considerações finais, Silva (2020) mostra-se preocupada com a medicalização dos fenômenos complicados e, inclusive, com o uso abusivo de medicamentos e/ou psicofármacos pelos/as docentes na tentativa de conseguir atender as demandas do trabalho, do mesmo jeito que o uso de estratégias de enfrentamento, quando utilizam terapias convencionais e/ou alternativas, para debelar contratempos tanto do trabalho tanto do cotidiano escolar. Silva (2020) coloca em evidência os diagnósticos médicos que deslocam a responsabilidade do adoecimento para a esfera orgânica e/ou psíquica, receitando medicações e/ou psicofármacos, quando dever-se-ia voltar a atenção para a opressão e sobrecarga vivenciada pelos/as docentes no âmbito do trabalho escolar.

Pereira (2020), coadunando com o trabalho desenvolvido por Silva (2020), traz a questão de a sociedade ter a concepção de que seja natural o adoecimento dos professores. O autor alega que tal afirmativa se fundamenta “[...] na ideia de que o ato de adoecer é um processo ligado a condições históricas e sociais pelas quais a prática docente é afetada [...]” (Pereira, 2020, p. 16). Pereira (2020) ressalta que o trabalho docente não tem a natureza de adoecer o/a profissional, o que acontece é que o/a docente não possui autonomia em seu trabalho, somando-se a isso o excesso de tarefas burocráticas e elevadas demandas psicológicas que, associadas às condições precárias, comprometem o cuidado com a saúde, resultando em adoecimento e utilização de medicamentos, esses fatos não apenas revelam o sofrimento vivenciado, mas indicam a necessidade da implementação de medidas protetoras e promotoras de saúde para a classe docente.

Ladeira (2020), dialoga diretamente com Pereira (2020) e Silva (2020), ao adentrar na discussão da medicalização docente e afirma que o processo de medicalização pode ser visto com uma tentativa de modificar os problemas do dia a dia - tais como: sociais, culturais e

relacionais - em problemas médicos. Essa realidade vem alcançando o ambiente escolar, com a intenção de solucionar todo o contexto de adversidades de ordem educacional, transferindo toda a responsabilidade que caberia ao Estado para os/as professores/as, responsabilizando-os/as, inclusive, pela própria saúde/doença. Segundo Ladeira (2020), a utilização de fármacos tem aumentado de forma tão significativa e preocupante que o Conselho Federal de Psicologia divulgou uma Campanha, de 2011 a 2013, intitulada “Não a medicalização da vida – medicalização da educação” (Ladeira, 2020, p. 90), com o intuito de chamar a atenção, principalmente no contexto escolar, para o perigo da automedicação. O pesquisador apresenta uma pesquisa sobre o aumento do uso de psicotrópicos entre a classe docente desenvolvida no “Norte do Paraná, entre o ano de 2016 e 2017, que identificou que, dos 223 professores participantes, 49% já tinham feito uso de algum tipo de medicamento e 59% relacionaram o adoecimento com o processo de trabalho” (Ladeira, 2020, p. 90).

Ladeira (2020) ressalta a importância de compreender a categoria de alienação nesse processo, pois o autor enfatiza que tal fenômeno está presente quando os professores aceitam passivamente as dificuldades da profissão, responsabilizam seus próprios colegas e afirmam que a adaptação às mudanças é uma responsabilidade deles, assim como,

Quando temos respostas que simplesmente naturalizam o fenômeno do adoecimento docente apontando que pessoas adoecem em qualquer trabalho, nos revela um conformismo e uma naturalização tão grande da realidade objetiva que só é possível de ser explicada na sua totalidade quando passamos a compreender, por meio de um olhar dialético, como o sistema capitalista produz nos sujeitos um estado de alienação que molda o olhar, subordinando os indivíduos a um empobrecimento das perspectivas da existência humana (Ladeira, 2020, p. 122).

A partir disso, Ladeira (2020) afirma que muitos professores chegam às escolas sob o efeito de medicamentos para aliviar problemas como ansiedade e insônia, adotando essa abordagem como uma solução temporária e superficial.

Corroborando os estudos de Ladeira (2020), Pereira (2020) e Silva (2020), Sabath igualmente encontra em sua investigação a naturalização da intensificação do trabalho e a banalização do adoecimento docente, isso demonstra como tais processos ainda permanecem invisíveis para a sociedade. A partir disso, a pesquisadora ressalta que as “[...] reflexões não devem acontecer apenas no âmbito individual, mas principalmente de forma coletiva, de forma que sejam propostas novas possibilidades conjuntas de enfrentamento e resistência [...]” (Sabath, 2020, p. 137).

Dias (2020) verificou que a maioria das professoras já foi afastada de sua função por desenvolver depressão, assim como, já utilizaram medicamentos para estresse e ansiedade, enquanto outras declararam necessitarem dos medicamentos para poderem dormir. Algumas professoras alegam terem o desejo de frequentar sessões de psicoterapia, porém não dispõem de tempo para tal.

Moura (2020) destaca que a indiferença, que aparece diante da conformação perante a difícil realidade escolar, a responsabilização dos colegas em terem que se adaptar às modificações e a naturalização do adoecimento, no qual difundem a crença de que trabalho de qualquer espécie adocece, demonstra uma conformidade e uma alienação elaborada pelo sistema capitalista.

4.1.7 A perda do sentido no trabalho docente

Zafalão (2019) chama atenção para a importância de se buscar melhores condições de trabalho para “garantir, ao menos, a “satisfação concreta”, entendida como o bem-estar físico, biológico e nervoso; assim como, a chamada “[...] satisfação simbólica”, entendida como sentido e significação do trabalho [...]” (Zafalão, 2019, p. 115). O autor afirma que a falta de sentido e significado no trabalho pode levar as pessoas à alienação, além de intensificar angústias e medos que afetam um número cada vez maior de trabalhadores. Devido ao contexto atual da educação, onde não há verbas destinadas a ela e é desvalorizada por todos, isso traz um sentido negativo para a prática docente uma vez que a educação não é tratada com prioridade e nem é vista como transformadora.

Moura (2020) aponta que uma das causas da perda do sentido do trabalho é a falta de reconhecimento, a qual pode estimular desequilíbrio psíquico no/a profissional. A saúde mental, segundo a pesquisadora, “[...] envolve questões culturais, religiosas; diferenças pessoais, a subjetividade de cada ser; eventos vitais; capacidade de resiliência e está entrelaçada a saúde física [...]” (Moura, 2020, p. 45).

Almeida (2020) afirma que o trabalho deve ser uma fonte de realização e satisfação para o profissional. No contexto da docência, o desgaste provocado pelas condições precárias e pela intensificação das demandas acaba gerando um estado de apatia em relação ao próprio ofício, o que compromete tanto o envolvimento quanto o desempenho dos professores em sala de aula.

Por sua vez, Assis (2020) destaca que a ausência de realização pessoal no trabalho manifesta-se na perda de sentido que o indivíduo atribui às suas atividades, resultando em uma queda na satisfação profissional. Esse processo muitas vezes está acompanhado por um

profundo esgotamento emocional, caracterizado pela sensação de exaustão total, como se não restasse mais energia ou recursos para continuar. Diante desse desgaste, a desumanização torna-se uma estratégia de defesa, levando ao distanciamento dos colegas e das relações no ambiente profissional. O isolamento, nesse contexto, surge como uma tentativa de proteção contra as dificuldades diárias, ainda que, paradoxalmente, possa intensificar o sofrimento.

Barros (2020) traz em sua pesquisa que o professor, devido a vários fatores advindos do contexto escolar, com o tempo, acaba se desconectando de suas atividades, perdendo o prazer que antes encontrava no ofício e nos processos criativos. Essa desvinculação traz consequências significativas, como a perda do autorrespeito, do autocontrole em sala de aula e reações exacerbadas diante do estresse. Esses fatores contribuem para o agravamento de problemas de saúde física e mental, geram sobrecarga emocional e aumentam as exigências no relacionamento interpessoal dentro e fora do ambiente escolar.

Ladeira (2020) acrescenta que é a problemática da violência presenciada e vivida pelos docentes que faz com que eles/elas percam o sentido que há em sua profissão e impossibilita que os/as profissionais se sintam felizes e vivenciem a satisfação que há em desenvolver seu trabalho. Ladeira (2020) traz o apontamento feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “[...] o Brasil é o país número um no mundo em termos de violência contra o professor [...]” (Ladeira, 2020, p. 77). Já no que se refere ao estresse e a depressão, o pesquisador aponta uma pesquisa realizada em 2017, pela confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na qual 71% docentes, dentro de um total de 762 participantes, dizem já terem se afastado do trabalho por causa de problemas psíquicos. Através da análise de vários dados disponibilizados por estudos realizados em São Paulo, Campo Grande (MS) e Distrito Federal, o autor constata que o adoecimento docente tem atingido um quantitativo expressivo de profissionais. Tal contexto de adoecimento, faz com que o/a professor/a perca o sentido que há em sua profissão, pois impossibilita que o/a profissional se sinta feliz e vivencie a satisfação que há em desenvolver seu trabalho.

Nesse processo, o professor se vê obrigado a reduzir sua atuação, diminuindo gradativamente o prazer que antes predominava em seu trabalho. O sofrimento, nesse contexto, surge da desvalorização de seu potencial técnico e da falta de estímulo para exercer sua profissão de maneira plena. Assim, o que antes era fonte de realização e reconhecimento dá lugar ao adoecimento e ao desgaste emocional. O docente perde o sentido e o valor de seu trabalho, além da liberdade de expressar sua singularidade e ser reconhecido e apreciado por suas contribuições (Barros, 2020).

4.1.8 Invisibilidade, Estigmatização e Falta de Suporte Institucional

Breunig (2020) aponta, em seu estudo, a dificuldade não apenas das pessoas em geral, mas também dos próprios colegas de profissão em compreender os problemas de saúde mental enfrentados pelos/as professores/as. Essa dificuldade de reconhecimento e empatia contribui para a marginalização do sofrimento docente, reforçando a ideia de que as dificuldades emocionais no trabalho são secundárias ou pouco legítimas. A invisibilidade do sofrimento psíquico dos professores reflete um contexto no qual os problemas de saúde mental são frequentemente minimizados ou até mesmo desconsiderados.

Além da falta de compreensão, a ausência de suporte institucional e de uma gestão democrática também agravam o quadro de adoecimento dos professores. Segundo Dias (2020), as professoras revelam uma contradição, pois enquanto algumas afirmam receberem apoio pedagógico, outras relatam a ausência desse suporte em sala de aula. Essa inconsistência evidencia a falta de uma gestão democrática e participativa no ambiente institucional, refletindo o descumprimento do papel da escola em sua função social. A ausência de uma atuação que promova a participação coletiva compromete não apenas a formação dos docentes, mas também o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo o diálogo essencial com as famílias no processo educativo. A inexistência de um suporte efetivo evidencia um cenário onde os professores muitas vezes precisam lidar sozinhos com os desafios do ambiente escolar, sem uma rede de apoio que possa auxiliá-los em momentos de fragilidade.

O impacto dessa falta de acolhimento é evidente nos relatos de professores adoecidos, que, em muitos casos, experimentam não apenas a indiferença, mas também a rejeição dentro do ambiente de trabalho. Frota (2019) ressalta que

[...] a maioria coloca não encontrar acolhimento por parte da escola, da secretaria e junto ao IPM diante de seu adoecimento. Professores adoecidos relatam desde sua mais completa invisibilidade, após o adoecimento, até atendimentos frios de colegas, gestores e peritos (Frota, 2019, p. 81).

Esse distanciamento entre os professores adoecidos e a comunidade escolar gera um ciclo de sofrimento, no qual o profissional, já fragilizado, se vê isolado e sem recursos para lidar com sua condição (Frota, 2019).

Ademais, o adoecimento psíquico dos docentes é frequentemente alvo de julgamentos e estigmatizações dentro do próprio ambiente escolar. Junges Júnior (2020) aponta que “o próprio adoecimento se revela como objeto de julgamentos entre os trabalhadores” (Junges

Júnior, 2020, p. 62). Essa dinâmica faz com que os/as professores/as, ao invés de encontrarem apoio, sejam vistos como menos capazes ou menos comprometidos com suas funções, contribuindo para um processo de exclusão dentro do próprio grupo de trabalho.

Ladeira (2020) destaca que a estigmatização do sofrimento psíquico docente fica evidente na forma como transtornos - depressão e ansiedade - são tratados nas escolas. Muitas vezes, essas condições não são vistas como problemas legítimos, mas sim, como exagero ou falta de vontade de trabalhar. A minimização do sofrimento psíquico impede que os docentes busquem ajuda e reforça o ciclo de adoecimento e isolamento.

Diante desse cenário, Moura (2020) acrescenta que muitos professores optam por silenciar seu sofrimento, com receio de serem estigmatizados ou rejeitados dentro do ambiente escolar. Esse silenciamento agrava ainda mais as condições de trabalho e contribui para o agravamento dos transtornos mentais entre os docentes.

A falta de clareza no papel dos professores readaptados também evidencia a negligência institucional em relação ao adoecimento docente. Silva (2020) exemplifica esse problema ao relatar o caso de uma docente readaptada que, por não ter um papel bem definido dentro da escola, acaba sendo sobrecarregada com tarefas secundárias. Essa falta de reconhecimento e estruturação adequada das funções dos docentes readaptados contribui para o sentimento de desvalorização e invisibilidade.

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de repensar as políticas institucionais e a cultura organizacional dentro do ambiente escolar. O sofrimento e o adoecimento docente não podem ser tratados como questões individuais ou secundárias, mas sim, como um problema coletivo que exige ações concretas de acolhimento, suporte e prevenção (Silva, 2020).

4.1.9 A necessidade de estabelecer limites no trabalho docente para a preservação da saúde e qualidade de vida

Breunig (2020) observou nos relatos dos/das professores/as a necessidade de se fixar limites para as atividades extra jornada, ou seja, a necessidade de os docentes estabelecerem limites para o trabalho escolar a ser feito em casa, uma característica advinda da intensificação do trabalho, mas que o docente precisa estabelecer alguns limites para poder conciliar o trabalho com a vida pessoal e familiar, essa atitude pertence às estratégias de resistências. A autora ainda destaca que o estabelecimento de limites permite que os docentes logrem momentos de lazer, observando que

[...] apesar de as estratégias de resistências relativas aos momentos de lazer não serem diretamente relacionadas ao trabalho, elas atuam como modos de relaxar e estar em conexão consigo mesmo, propiciando momentos de prazer e bem-estar aos docentes, o que, conseqüentemente, vai refletir no trabalho (Breunig, 2020, p. 121).

Junges Júnior (2020), à semelhança do exposto por Breunig (2020), aponta como um fator desencadeador do desgaste que o docente sofre em sua profissão, a intensificação do trabalho, assim dizendo, a deterioração do trabalho docente se torna presente quando o/a professor/a utiliza os finais de semana para a organização e planejamento das atividades, sendo que isso lhe reduz o tempo de lazer e o contato com a família. Ao abrir mão de seu descanso e da convivência com sua família, o docente promove uma confusão entre trabalho e vida privada e estabelece com esses locais uma relação de adoecimento, e até, de suicídio.

Moura (2020) aponta em sua pesquisa que a saúde dos docentes tem se deteriorado progressivamente devido a uma série de fatores relacionados à rotina profissional. O desgaste físico provocado por longas horas em pé ministrando aulas, o uso excessivo da voz e as tensões emocionais decorrentes das inúmeras insatisfações diárias impactam diretamente o bem-estar desses profissionais. Além disso, a sobrecarga de trabalho, que frequentemente ultrapassa a jornada formalmente estabelecida, reduz significativamente o tempo disponível para lazer e convívio familiar. Esse acúmulo de cansaço se torna um elemento central no desenvolvimento de transtornos mentais e comportamentais, comprometendo tanto a saúde quanto a qualidade do trabalho docente.

Dias (2020) destaca que 57% dos/as docentes têm por hábito, em seu tempo livre, realizar atividades domésticas, 37% descansam, 12% se dedicam a praticar atividades físicas e 7% praticam atividades lúdicas ou de entretenimento. Dias (2020) alerta que 87% dos docentes da rede estadual de Goiás são mulheres, explicando assim, a alta porcentagem que se dedica a realizar atividades domésticas no seu tempo livre e, igualmente, adverte que existe uma sobrecarga de trabalho que recai nesse público. Além disso, a autora denuncia que a sobrecarga vivenciada pelo/as docentes, evita que eles desfrutem de momentos de lazer, cultura, descanso e cuidado com a saúde física e mental. Nos relatos das professoras, a pesquisadora identificou um sentimento de frustração quando elas precisam executar o serviço escolar em casa, tendo que abdicar de seus finais de semana em companhia de seus familiares. Diante disso, as profissionais manifestam o desejo por melhores condições de trabalho, ao invés de melhores salários.

Matos (2020) chama a atenção para o fato de que o quadro de esgotamento dos/as docentes é acentuado devido à alta carga emocional que é exigida desse profissional, assim como a falta de tempo para realizar as atividades escolares no espaço de trabalho, sendo necessário destinar os finais de semana para sua execução.

Corroborando o que foi exposto acima, Silva (2020) afirma que o tempo disponível para o exercício da docência é desproporcional à quantidade de demandas que precisam ser atendidas. Assim, as responsabilidades do professor não se limitam ao ambiente escolar, ultrapassando os espaços institucionais e a carga horária oficialmente estipulada para essas atividades. Além disso, muitas das tarefas realizadas fora desse período não são formalmente reconhecidas como parte do trabalho docente. Ainda assim, esse esforço adicional se torna essencial para o cumprimento de todas as obrigações, o que, por outro lado, pode acarretar uma sobrecarga significativa, tornando ainda mais desafiador conciliar todas as exigências da profissão.

4.1.10 Impacto do tempo de atuação na saúde mental e nos afastamentos dos docentes

Moura (2020) relata que vinculado ao adoecimento mental surgem, na década de 1980, pesquisas que abordavam as fases/etapas/ciclos/períodos que formam a carreira profissional docente e afirmavam que tais fases eram atravessadas por vários sentimentos e emoções derivadas da vida pessoal e se relacionavam ao adoecimento mental docente. Dessa forma, tais pesquisas apontam que as fases também podem promover transformações no comportamento do professor e influenciar no seu trabalho. Assim sendo, a autora reforça a assertiva de que os/as docentes são a categoria de profissionais que mais padecem de adoecimentos mentais relacionados às “[...] condições estruturais das escolas, o acúmulo de trabalho, o aumento da carga horária, perseguições políticas, assédio, violência, desvalorização salarial e da carreira [...]” (Moura, 2020, p. 55).

Moura (2020) afirma que a perda dos direitos e a desvalorização da profissão intensifica a angústia e a frustração sentida pelos docentes acarretando

[...] outros sentimentos e emoções desagradáveis/ desprazerosas/ negativas (tristeza, impaciência, irritabilidade, arrependimento, etc.) que somados a insatisfação diária e constante em relação ao trabalho que desenvolvem, a longo prazo são capazes de levar esses profissionais ao adoecimento mental (Moura, 2020, p. 134-135).

Tal contexto favorece a perda do sentido do trabalho docente e a principal causa apontada para tal sentimento é a falta de reconhecimento, a qual pode estimular desequilíbrio psíquico no profissional.

Castro Neta (2020), assim como Moura (2020), refere-se às pesquisas desenvolvidas em torno das fases da carreira docente, nas quais os anos de docência podem interferir nas problemáticas do âmbito profissional e podem corroborar para o aparecimento de questionamentos sobre a formação e a assimilação dos problemas, lamentações, angústias, cansaços, reclamações, fragilidade emocional, desilusão, inseguranças, etc. Assim sendo, é a partir do acréscimo da pressão externa que o professor se mostra vulnerável ao mal-estar docente, ao sofrimento psíquico e ao abandono da profissão.

Em sua pesquisa, Matos (2020) destaca que o tempo de serviço dos docentes é um fator essencial a ser considerado na análise das condições de trabalho e afastamentos na profissão. Em 2005, os maiores índices de afastamento estavam concentrados entre aqueles que tinham entre 6 e 10 anos de atuação. Esse dado reflete o impacto inicial das reformas neoliberais implementadas no país, que começaram a afetar diretamente as condições laborais dos recém-ingressos no magistério. Já em 2015, observa-se uma mudança significativa nesse cenário. Embora o intervalo de 16 a 20 anos de serviço continue apresentando um elevado número de afastamentos, chama atenção o crescimento expressivo de licenças médicas entre professores que estavam nos primeiros 5 anos da carreira.

Dias (2020) aponta que os/as docentes com idades entre 30 e 50 anos e com o tempo de atuação entre os primeiros 10 anos, apresentam índices expressivos de afastamentos decorrentes de problemas de saúde.

Junges Junior (2020) diverge das autoras supracitadas e relata que o tempo de atuação não se mostrou relevante ou determinante para o adoecimento docente em sua pesquisa e os fatores apresentados para o afastamento de quase metade dos docentes por motivo de doença, foi a sobrecarga de trabalho ou estresse, o qual pode acometer os/as docentes a qualquer momento de sua atuação na educação. Dessa forma, a partir da análise dos dados fornecidos pelo setor responsável pelo recebimento, análise e intervenção nos casos de afastamento de professores de uma rede municipal do norte do Rio Grande do Sul, o pesquisador percebeu que três escolas se destacavam, pois todos os professores haviam se afastado por motivo de estresse, mais de uma vez no ano de 2017.

4.1.11 Estratégias de enfrentamento no trabalho docente

Apesar de todas as adversidades vivenciadas no contexto escolar, existem professores/as que logram conservar a saúde mental. As estratégias de mediação do sofrimento são utilizadas para não adoecerem em decorrência das problemáticas encontradas na organização do trabalho.

Em sua pesquisa, Breunig (2020) explana sobre as estratégias que os/as docentes colocam em prática no seu cotidiano escolar como meios de mediação do sofrimento, sendo utilizadas para reduzir o sofrimento e para que consigam trabalhar preservando a saúde, elas são: estratégias defensivas, estratégias de resistência e estratégias de enfrentamento. A pesquisadora reporta-se a Dejours³ ao se referir à estratégia defensiva a qual é adotada inconscientemente, individualmente ou coletivamente. Nesse sentido, a estratégia é usada pelos trabalhadores como um meio de defesa, ignorando o verdadeiro motivo pelo qual a utilizam, ela consiste em ações para “[...] preservarem sua saúde mental, sem adoecerem, mesmo frente aos imprevistos e às condições muitas vezes inadequadas das organizações de trabalho [...]” (Breunig, 2020, p. 47); tais tipos de estratégias podem ser prejudiciais, pois se por um lado, protegem os trabalhadores, por outro, perdem efeito por não resolverem o problema na íntegra. Essa estratégia geralmente usada pelos trabalhadores é a fuga, ou seja, “[...] o absenteísmo, o desejo de não falar ou pensar sobre o trabalho, a negação daquilo que gera sofrimento no trabalho, a passividade e não implicação, a racionalização, a dissociação afetiva e até mesmo o fato de repensarem a sua escolha profissional [...]” (Breunig, 2020, p. 48). Nos relatos dos/das professores/as obtidos na pesquisa, as estratégias defensivas utilizadas que se destacaram foram: “[...] afastamento e evitação de conflitos entre os colegas de trabalho; banalização do sofrimento; negação do sofrimento, por meio do não falar sobre o trabalho e sobre o que faz sofrer; negação do adoecimento; e pouco investimento no trabalho [...]” (Breunig, 2020, p. 96). Soma-se aos pontos supracitados, execução apenas do mínimo exigido e a dissociação afetiva tanto em relação aos colegas como com os discentes, utilizando essa estratégia para evitar o adoecimento.

As estratégias defensivas ainda se subdividem em: defesa de proteção, de adaptação e exploração. A primeira engloba a maneira de pensar e agir, se utiliza da razão ao analisar as causas e tolerar o sofrimento, também lança mão do isolamento e da passividade; já a estratégia de adaptação e exploração, faz com que o trabalhador alcance o esgotamento

³ Dejours (1949): criador da abordagem Psicodinâmica do Trabalho (PdT), “foi quem introduziu o conceito de estratégias defensivas ao perceber que os trabalhadores conseguiam preservar certa normalidade (a que chamou de normalidade sofrente) mesmo quando os contextos de trabalho favoreciam seu adoecimento. Isso ocorria justamente porque os sujeitos encontravam modos de lidar física e psiquicamente com as adversidades, mesmo que de forma inconsciente” (Breunig, 2020, p. 44).

rapidamente, pois, além de ele se responsabilizar pelas metas ignorando suas vontades, essa estratégia consiste, também, em negar ou banalizar o próprio sofrimento e/ou dos colegas e a dobrar-se a obediência da organização para atender a produção. A negação também se evidencia através da “[...] desconfiança, do isolamento, do individualismo e da banalização das dificuldades laborais [...]” (Breunig, 2020, p. 49).

Outra subdivisão que aparece no decorrer da pesquisa, é a estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez que se refere ao silenciamento dos/das trabalhadores/as perante o próprio sofrimento e/ou dos colegas, ao voltarem as costas à injustiça que ocorre no trabalho. Tal estratégia foi relatada quando “[...] as entrevistadas referem querer descansar e falar sobre outras temáticas, ao invés do trabalho, nos momentos do recreio ou quando estão fora do expediente, minimizando o significado daquilo que entendem como reclamações de colegas[...]” (Breunig, 2020, p. 100).

Segundo Breunig (2020), a defesa protetora de racionalização consiste em tentar justificar logicamente algum aspecto do trabalho, sem se atentar para as verdadeiras razões do que acontece, isso faz com que os/as docentes escapem dos medos, angústias e inseguranças que determinado trabalho oferece. Porém, quanto mais essa estratégia de negação do sofrimento é usada e os/as profissionais continuam com seu trabalho, a exploração prossegue. Com o passar do tempo, as estratégias perdem sua eficácia e acabam adoecendo os/as trabalhadores/as.

As estratégias de resistência⁴ não modificam a organização do trabalho, porém, consistem em meios mais conscientes de enfrentar as dificuldades e são menos limitantes; os/as trabalhadores/as as utilizam para resistirem ao adoecimento, com essas táticas conseguem identificar o sofrimento e tentam diminuí-lo com intuito de continuarem suas atividades laborais. A autora esclarece que as estratégias de resistência possuem um aspecto mais positivo, em razão de não esconderem a realidade do trabalhador e não restringirem a compreensão das origens do sofrimento. “Desse modo, os trabalhadores resistem ao sofrimento advindo do cotidiano de trabalho, reconhecendo-o e encontrando formas mais saudáveis de lidar com o mesmo, de modo que consigam continuar investindo em sua atividade laboral” (Breunig, 2020, p. 108).

⁴ O conceito de estratégia de resistência “foi elaborado por Perez, a partir da construção de sua tese de doutorado, justamente com o objetivo de encontrar uma possibilidade de adequar aquelas estratégias que não chegam a enquadrar-se como enfrentamento, mas que também já não estejam ao nível defensivo” (Breunig, 2020, p. 51).

Breunig (2020) traz em sua dissertação alguns exemplos de estratégias de resistência, como: “[...] compartilhamento do sofrimento, espaço de fala e escuta, apoio entre colegas, atividades de lazer, apoio familiar, psicoterapia/análise, resgate do sentido do trabalho, estabelecimento de limites e trabalho no âmbito do possível [...]” (Breunig, 2020, p. 52). A pesquisadora afirma que tais estratégias favorecem a consolidação para o trabalho coletivo, propiciando simultaneamente uma conscientização e reflexão das ações que viabilizem transformar o que produz o sofrimento no trabalho.

Quanto às estratégias de enfrentamento, Breunig (2020) esclarece que elas se diferenciam das outras, pois vão além do que foi estabelecido, visto que envolve o experimentar e inventar outros modos para executar a função. Essas estratégias abrangem uma ação coletiva e de ajuda mútua. Nelas, as ações são tomadas conscientemente e intencionalmente e sua característica fundamental é a inteligência astuciosa, ou seja, o/a trabalhador/a procura o que causa o agravamento do sofrimento dentro da organização do trabalho e irá agir em cima da causa e do efeito, envolvendo a participação subjetiva e coletiva. Inclui-se aqui o sofrimento criativo, o qual permite modificar o que causa sofrimento em uma circunstância que irá proporcionar prazer.

Um ponto destacado pela autora é que, para o trabalhador transformar o que lhe traz sofrimento em uma fonte de prazer, ele precisa que seu trabalho seja reconhecido por seus colegas e pela organização. Dessa forma, o coletivo se torna de fundamental importância, assim dizendo, os/as trabalhadores/as com a intenção de enfrentarem as causas do sofrimento e de transformá-las dentro da organização do trabalho, utilizam-se de sugestões oriundas do coletivo e, através dessa ação, regras são construídas. Nesse movimento as relações serão delineadas, assim como, as noções de justo e injusto, valores sobre a qualidade do trabalho, o que auxilia aos trabalhadores “[...] na reafirmação da identidade de cada trabalhador, visto que eles não querem apenas executar uma tarefa, mas querem dar vida ao trabalho, deixando sua marca[...]” (BREUNIG, 2020, p.54).

De acordo com Breunig (2020), as estratégias de enfrentamento “[...] se caracterizam por serem formas que os trabalhadores encontram para lidar com as adversidades do trabalho e consequente sofrimento resultante do mesmo, preservando seu emprego e sua saúde mental[...]” (Breunig, 2020, p. 126). Nessa estratégia a inteligência prática é utilizada para converter o sofrimento em prazer.

A inteligência prática e a cooperação do coletivo, são duas mobilizações subjetivas que se ligam às estratégias de enfrentamento. Na primeira, o/a trabalhador/a contrapõe-se ao que lhe é imposto, para isso utiliza-se da “[...] inventividade e imaginação para desenvolver um

saber-fazer próprio [...]” (Breunig, 2020, p. 55). A segunda acontece no coletivo do trabalho, abrangendo aspectos como, ações transparentes, confiança, argumentação entre os trabalhadores sobre determinado assunto, acordos, diligências, julgamentos, participação nas decisões, edificação de ajustes e regras de trabalho, dentre outras. Todavia, para que haja a oportunidade de cooperação é necessário que os trabalhadores tenham um espaço coletivo e criem a consciência da relação que possuem com o seu trabalho. A partir disso, a autora afirma que é o aspecto coletivo que irá propiciar a transformação concreta das condições e relações de trabalho.

Através da análise de pesquisas desenvolvidas envolvendo docentes, Breunig (2020) constata que as estratégias de enfrentamento utilizadas não promoveram transformações no trabalho docente e se mostraram insuficientes para a mobilização coletiva. Ainda sobre a mobilização coletiva, a autora afirma que foram encontradas pistas de que houve um movimento coletivo dentro do ambiente escolar, que se assemelhou com as estratégias de enfrentamento, com o propósito de discutir questões relacionadas à transformação do trabalho docente e dos pontos causadores de sofrimento. Em todas as pesquisas é destacado por Breunig (2020) que

[...] as estratégias defensivas e as mobilizações subjetivas individuais são utilizadas com maior frequência do que as estratégias de enfrentamento. Isso porque muitos coletivos encontram-se enfraquecidos dentro das organizações do trabalho, onde costuma predominar o trabalho individualizado, ao invés da cooperação, sem que haja espaços públicos de discussão (Breunig, 2020, p. 56).

Como supracitado, as lutas individuais são as que mais aparecem no ambiente escolar e, derivados disso, as sabotagens⁵ ocorrem com frequência como um modo de expressar a insatisfação dos/das docentes com as condições de trabalho e os baixos salários.

Além de tudo anteriormente citado, acrescenta-se a isso o aumento de professores/as contratados/as e a falta de concursos para efetivação desses/as profissionais, o qual obriga os/as

⁵ Breunig (2020) elenca algumas sabotagens individuais realizadas por docentes “[...] 1. Burlam as determinações burocráticas do sistema de ensino, não cumprindo as exigências da carga horária mínima, reduzindo o tempo de trabalho mínimo. Reduzindo o tempo de trabalho incorporado à força de trabalho em formação; 2. Desenvolvem parcialmente, em sala de aula, o currículo mínimo estipulado pela legislação de ensino; 3. Solapam, no processo de avaliação, o enquadramento a um padrão avaliativo comum, driblando o controle mínimo de qualidade do produto do trabalho docente: o aluno; 4. Não zelam pelos meios de trabalho utilizados no processo de realização do seu trabalho [...]” (Nunes *apud* Breunig, 2020, p. 61).

docentes, que trabalham sob esse regime, a se submeterem ao trabalho precarizado com o objetivo de manterem sua subsistência.

Breunig (2020) conclui que as estratégias de resistências são as mais utilizadas, visto que são elas que promovem condições para a estruturação de estratégias de enfrentamento. A autora acredita que os docentes necessitem de espaços em que se possa falar sobre o trabalho docente a fim de acontecerem ali as trocas e reflexões entre os/as professores/as, é a partir dessa troca de experiências e saberes que se torna possível perceber as estratégias de mediação dos sofrimentos. Dessa forma, os/as docentes podem “[...] perceber algumas estratégias defensivas que antes eram inconscientes, o que os permite pensar em alternativas mais saudáveis, sem dependerem apenas das estratégias defensivas para manter seu trabalho e evitar o adoecimento[...]” (Breunig, 2020, p. 140). Observou também, que ao lançarem mão das estratégias defensivas, por não terem espaço de fala e escuta, os docentes não concebem novos saberes coletivos e, dessa maneira, não percebem quais defesas utilizam. A despeito disso, a pesquisadora constata que mesmo as estratégias sendo utilizadas de forma inconsciente, os saberes entram em cena para traçar as estratégias que serão colocadas em prática. Em suma, a autora constatou que nas estratégias de resistência e de enfrentamento,

[...] além de os trabalhadores fazerem uso de saberes experienciais, investidos e da inteligência prática para conseguirem elaborar diferentes estratégias, também há a possibilidade de produção de novos saberes, visto que ocorrem trocas e compartilhamento de experiência e dos saberes com os colegas de trabalho (Breunig, 2020, p. 140).

Em seu trabalho, Assis (2020) apresenta, a partir dos depoimentos extraídos das entrevistas realizadas, sugestões dos/as próprios/as professores/as para a preservação da saúde na docência, tais como: técnicas de relaxamento e respiração; espiritualidade/religiosidade; práticas de lazer; estimular tempo de descanso; cultivar boa autoestima. A pesquisadora destaca que as mediações destacadas pelos/as professores/as apresentam caráter individualista e de autoajuda, assim como, apresentam pensamentos que valorizam e difundem a noção de mudança e adaptação, disseminadas no senso comum, introjetadas como verdades, que contribuem e reforçam a ideologia da época; a pesquisadora acrescenta que também foi mencionado o atendimento psicológico, assim como, grupos terapêuticos, reuniões e encontros para tratar de temas relacionados à saúde mental. Em menor escala, a valorização salarial.

Dessa forma, em suas considerações finais, Assis (2020) defende que tais suportes são paliativos breves e que eles não conseguem dar conta da luta contra a alienação e da complexidade do desafio do cotidiano escolar, podendo resultar em adoecimentos no porvir. As

soluções que os/as professores/as apresentam são consideradas de caráter alienado da realidade de seus trabalhos e demonstram soluções mágicas para questões de ordem material. Assis (2020) percebeu que os professores não criticaram o sistema opressor que prolifera a exploração e nem apresentaram relatos que reflitam o ponto de vista do outro, do coletivo, assim sendo, partiram de uma perspectiva individualizada e individualizante.

Silva (2020), concentra sua pesquisa nas professoras readaptadas e a partir dos relatos apresentados, destaca a importância das secretarias de educação reestruturarem a função dessas profissionais, pois as docentes demonstram ter consciência do que lhes desencadeia o processo de saúde-doença. Assim, buscam estratégias de enfrentamento ao adoecimento causado pelo trabalho ao procurarem ajuda nos serviços de saúde e no sindicato de professores para comunicarem os embates que surgem no ambiente de trabalho.

4.1.12 O silenciamento do sofrimento docente e a importância das ações no contexto do trabalho docente

Breunig (2020) assevera ser de grande importância os/as docentes terem espaço reservado para reflexões, um momento em que possam tanto falar quanto ouvir. Esses momentos não devem ser interpretados como simples lamentações, mas compreendidos como oportunidades para pensar coletivamente em alternativas e modos diferentes de agir. Afinal, segundo a autora, somente a reflexão compartilhada em grupo tem potencial para promover transformações significativas. A autora ainda ressalta que “[...] estabelecer que em alguns momentos não se fale sobre o trabalho pode ser positivo em determinadas situações, mas nunca poder falar sobre o trabalho é algo que intensifica o sofrimento [...]” (Breunig, 2020, p. 102).

Breunig (2020) afirma que a relação que se estabelece no ambiente escolar se torna de suma importância quando utilizada para intercâmbio de experiências. Ao utilizarem essa tática, os/as docentes compartilham estratégias que previnem o adoecimento. Esse seria o momento em que esses/as profissionais encontrariam para a fala e a escuta das ações utilizadas no cotidiano escolar, no qual muitos agem automaticamente, isto é, haveria a oportunidade de pensarem suas ações e as traduzirem em palavras. A pesquisadora chama atenção para a importância desses espaços, pois “[...] alguns docentes sentem a necessidade de falar sobre seus sentimentos em relação ao trabalho (o que envolve a dinâmica de prazer e sofrimento), já que na escola esses espaços não são ofertados com a justificativa de falta de tempo [...]” (Breunig, 2020, p. 112). Nesses espaços, que propiciam o compartilhamento das questões vividas no contexto escolar, a exposição do sofrimento favorece que cada docente expresse como

[...] cada um lida com os problemas de saúde, com as dores, quais são as estratégias que eles podem utilizar para amenizar o sofrimento, e assim, vão construindo novos saberes por meio do coletivo (Breunig, 2020, p. 114).

Barros (2020), em seu estudo, destaca que o suporte social é um elemento de proteção contra a síndrome de *Burnout*, assim como as medidas de prevenção voltadas tanto para o indivíduo quanto para a instituição são de grande importância.

Da mesma forma, o suporte social aparece como uma opção de prevenção para a síndrome, o qual favorece “[...] a criação de estratégias de apoio social e desenvolvimento de habilidades para o trabalho em grupo e, também, o aprimoramento da comunicação e a troca de experiências entre os profissionais [...]” (Barros, 2020, p. 69). A pesquisadora finaliza trazendo a reflexão da necessidade da compreensão e do conhecimento do cenário docente para que sejam pensadas políticas públicas de promoção de saúde e bem-estar dos/das profissionais da educação. Além disso, a referida autora destaca a importância da promoção de ações para os/as docentes, “[...] proporcionando o encontro com significado do trabalho e um ajuste de expectativas, favorecendo desta maneira o equilíbrio entre o trabalho e a vida privada dos docentes[...]” (Barros, 2020, p. 69).

Segundo Moura (2020), entre todos os trabalhos analisados, apenas um município - Uberaba/MG – apresentou o relato de sistema de acolhimento aos/às docentes, oferecendo plano de saúde aos/às servidores e atividades terapêuticas aos docentes. A autora destaca, ainda, que para se construir um ambiente favorável ao trabalho, à saúde e ao desenvolvimento do trabalho docente, é imprescindível a formulação de políticas educacionais que valorizem não apenas os salários, mas também as condições e a natureza do trabalho realizado por esses/as profissionais, promovendo transformações estruturais no sistema.

Moura (2020) afirma que o adoecimento docente, por ser visto como um problema particular e o processo de adoecimento ser atribuído ao docente, é deixado de lado pela Educação, gestores e pelos próprios profissionais. A autora chama a atenção que a situação em questão, é uma problemática que compreende o coletivo e o ambiente de trabalho; o fato de “[...] investir na saúde do professor não deve ser considerado gasto ou desperdício do dinheiro público, mas sim investimento para a melhoria da Educação e Saúde no Brasil [...]” (Moura, 2020, p. 109). A autora destaca que em apenas uma instituição, acontecem rodas de conversas, as quais auxiliam na melhoria da saúde mental, tais ações são voltadas para a discussão de temas ligados à saúde e o adoecimento mental, como: depressão, ansiedade e transtornos mentais.

Em suas considerações finais, a autora chama atenção para a gravidade e o aumento que vem ocorrendo no adoecimento mental entre a classe docente, o qual afeta não só a vida pessoal,

mas também, a vida profissional, desencadeando um efeito colateral na sociedade, comunidade e no poder público. Moura (2020) persevera na afirmação de que

[...] diálogos reflexões acerca do adoecimento e saúde mental dos docentes precisam acontecer dentro e fora dos muros acadêmicos (das universidades). As discussões devem envolver todos os profissionais que compõem a equipe escolar (professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, merendeiras, vigilantes, serviços gerais, gestores, profissionais de apoio), a comunidade, os alunos e suas famílias, o poder público (secretarias de Educação; Saúde; Esporte, Cultura e Lazer, Desenvolvimento Social, etc.), com o intuito de informar, esclarecer e romper preconceitos e estigmas sobre esse tipo de adoecimento, proporcionando a esses profissionais, acesso ao diagnóstico e tratamento (Moura, 2020, p. 143-144).

Frota (2019) traz em seu trabalho a pesquisa desenvolvida no município de Fortaleza, que possui mais de 9.000 professores efetivos e afirma que a cada ano que passa, o número de pedidos de licenças médicas têm aumentado. A partir disso, a pesquisadora esclarece que existe a necessidade urgente do desenvolvimento de intensos debates sobre a temática da saúde/adoecimento docente.

Frota (2019), a partir das análises dos questionários e dos relatos dos docentes que participaram da pesquisa, investigou se a prefeitura de Fortaleza ofereceu alguma formação continuada sobre saúde docente ou se alguma política pública foi formulada para a prevenção do adoecimento do Professor; 98% dos entrevistados responderam que nunca haviam participado de alguma formação com tal temática e destaca que identificou nos professores o desejo de falar, discutir, trocar experiências sobre esse tema com outros professores. Frota (2019) alerta ainda, que aparece em um relato a declaração de um/a professor/a afirmando que se esforça diariamente para não se afastar do trabalho por motivo de doença e destaca que essa ação é efetivada isoladamente, ficando por conta do próprio sujeito. Apesar de ações desse tipo serem importantes estratégias para o não adoecimento e dos docentes utilizarem as armas emocionais que possuem no momento, a autora informa que existe a necessidade de serem desenvolvidos cuidados coletivos e sociais e ressalta que a prevenção se torna mais eficaz do que eliminar uma doença.

Em sua conclusão, Frota (2019) ratifica que o adoecimento docente não é tratado no coletivo, sendo visto como um problema individualizado e não como uma situação decorrente do sistema. Outro ponto destacado, é a necessidade do desenvolvimento de ações preventivas, dando mais atenção ao lado humano dos docentes.

Ao abordar sobre os afastamentos, Pereira (2020) ressalta que os dados utilizados na pesquisa foram reunidos pela Secretaria Municipal de Administração de Patos de Minas/MG,

sobre os 387 profissionais que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos de 2018 e 2019. Ao analisar os dados, o pesquisador constata que no ano de 2018, um total de 62 docentes foram afastados por apresentarem doenças psíquicas. Em 2019, o quantitativo foi de 71 docentes afastados, destacando que nesse ano, observa-se o aparecimento de casos de depressão grave com e sem sintomas psicóticos. Pereira (2020) ainda destaca que os casos de afastamento decorrentes do transtorno depressivo grave sem sintomas psicóticos tiveram um aumento de 200% em 2019; os casos de mal-estar e fadiga, aumentaram em 100%, no mesmo ano.

Dessa forma, Pereira (2020) salienta que durante a sua investigação não observou nenhuma deliberação vinda da gestão pública e nem de medidas preventivas voltadas para esse público. Em relação a esse contexto, o autor assevera que o poder público local deveria se ocupar em oferecer programas de gestão de segurança, assim como, aprimorar o ambiente docente, ao invés de ter que gastar com o afastamento desses profissionais.

Ladeira (2020) solicitou aos/às docentes a proporem uma solução para o adoecimento docente, em destaque aparece o reconhecimento da profissão docente, seguido de melhores condições de trabalho, valorização salarial, diminuição da jornada de trabalho dentre outras soluções.

Diante de tais achados, o autor acredita

[...] ser fundamental que discussões coletivas sejam realizadas com os professores de educação básica, de diferentes maneiras possíveis, como por meio de cursos de formação continuada; ou cursos de capacitação; assim como: palestras, debates e qualquer outra ferramenta de discussão que leve esses professores a interagirem entre si e a falarem mais sobre esses problemas, que via de regra, acabam sendo um grande tabu dentro dos espaços escolares (Ladeira 2020, p. 111).

Concluindo sua pesquisa, Ladeira (2020) alerta para a relevância da coletividade no processo de enfrentamento ao adoecimento docente, na qual a luta pela transformação do contexto de precarização do trabalho docente, assim como, a privação de direitos desses profissionais se torna fundamental. Essa atitude colabora também para que o trabalho seja encarado de maneira diferente, proporcionando humanização, relações de sentido, valorização e realização profissional.

Na mesma linha de pensamento, Sabath (2020) confirma que, atualmente os/as docentes são silenciados por conta de todo o contexto escolar perturbador e ideológico que os/as impede de expor suas experiências e de debater assuntos relacionados ao ambiente escolar e pessoal.

Assim sendo, a autora sinaliza que os processos formativos dos docentes, atualmente, são planejados dentro da racionalidade científica empobrecendo não só a experiência desses profissionais, mas também, as suas capacidades de pensar.

Em suas conclusões, Sabath (2020) elucida a importância de uma educação voltada para a autorreflexão, ou seja, voltada para o cuidado com a pessoa, pois somente dessa forma, a pessoa é capaz de contrapor-se a realidade imposta. Essa resistência por sua vez, deriva da experiência, pois ela é capaz de sensibilizar uma pessoa diante de outra. Portanto, a resistência e a formação devem ter como constituintes, para estimular a consciência da situação do ser humano, o pensamento e a autorreflexão.

Matos (2020) utiliza-se dos Anuários Estatísticos de Acidentes de Trabalho, de 2006 a 2018 e dos Relatórios Epidemiológicos, de 2005 a 2015, gerados pelo Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador que é conectado ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Belém e das entrevistas realizadas com cinco docentes (mulheres) da Secretaria Municipal de Educação, trabalhadoras de creches e pré-escolas, com as quais investiga o tema sobre a saúde docente. A autora destaca que o Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador é composto por uma equipe multiprofissional e realiza “[...] encontros de formação, palestras, assessoramento e acompanhamento de servidores nos espaços educativos [...]” (Matos, 2020, p. 79). Segundo Matos (2020) o Núcleo acolhe os/as docentes tanto por meio do direcionamento de diretores/as e/ou coordenadores/as quanto pela própria iniciativa do/a profissional de educação, tendo também o recurso do profissional ser encaminhado pelo Departamento de Recursos Humanos, pela Assessoria Jurídica da Secretaria Municipal de Educação.

Matos (2020) destaca um ponto que lhe chamou a atenção nas entrevistas, o fato de que em uma escola, onde há a parceria entre a gestora e os/as professores/as da escola, o exercício da escuta ser praticado e a procura em solucionar os problemas ser exercido através de decisões coletivas, isso faz com que exista um ambiente mais favorável ao trabalho docente.

Após analisarmos as pesquisas selecionadas que contêm o tema central o sofrimento e adoecimento docente, percebemos que tal temática inquieta muitos/as pesquisadores/as. Por conseguinte, certificamo-nos da vinculação do adoecimento à intensificação e precarização do trabalho docente. Contudo, não só o contexto da intensificação e precarização do trabalho docente tem lugar no adoecimento dos/das docentes, tal problemática não diz respeito somente à organização do trabalho, mas vai muito além disso, perpassa o tabu, a falta de acolhimento, o preconceito, a difícil compreensão da instituição e dos colegas de trabalho em relação ao adoecimento psíquico, e, também, a responsabilização imputada às/aos docentes por sua saúde/doença, o que favorece a individualidade dentro do ambiente do trabalho docente. Tal

contexto influencia a satisfação e a bom ânimo dos/das docentes em desenvolver um trabalho significativo.

Na investigação realizada, o sofrimento e o adoecimento são evidenciados de diversas formas, e apesar de muitas pesquisas abordarem a importância de ações coletivas dentro do contexto escolar, na atual revisão bibliográfica, somente em duas encontramos ações voltadas para o acolhimento, prevenção e suporte social promovidas pelas instituições educacionais em prol da saúde mental dos/das docentes. Esse fato evidencia que apesar de tal tema já estar sendo tratado pelos/as pesquisadores/as, ainda são pouquíssimas as instituições que promovem ações voltadas para a prevenção e bem-estar mental dos/das docentes.

Para que o/a leitor/a tenha uma visão melhor das categorias presentes em cada dissertação e tese, apresentamos no Apêndice 2, uma tabela com os temas comuns e mais recorrentes nas pesquisas, acompanhados por seus respectivos autores e citações. Tal organização ajudará na compreensão da temática investigada.

5 VIKTOR E. FRANKL E A LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL

[...] o máximo é viver uma vida sobre a qual se possa escrever um livro...
Viktor Frankl

Sendo a Logoterapia e Análise Existencial (LAE)⁶ o aporte teórico escolhido para permear os diálogos estabelecidos nesta pesquisa e por ainda ser pouco difundida no Brasil na área da Educação, primeiramente, necessitamos conhecer um pouco da história de seu fundador, o médico psiquiatra e neurologista Viktor Emil Frankl (1905-1997).

Nesse capítulo, portanto, trazemos uma breve biografia de Frankl, que é de suma importância para compreendermos os motivos que o levaram a elaborar sua psicoterapia voltada para a temática do sentido da vida. Somente após compreendermos melhor tais motivações, poderemos adentrar nos fundamentos da Logoterapia e Análise Existencial, que será apresentada no capítulo em sequência.

5.1 UMA BREVE BIOGRAFIA DE VIKTOR FRANKL

Viktor Emil Frankl nasceu em 26 de março de 1905, em Viena, em uma época em que a cidade agregava as mais importantes e diferentes atividades culturais do século XX (Damásio *et al.* 2010; Moreira *et al.*, 2011).

Originário de uma família judia, seu pai, Gabriel Frankl, era religioso, porém detentor de pensamentos críticos, transmitiu aos filhos a cultura-religiosa tradicional e os obrigava a reproduzir em voz alta um poema em hebraico, assim, quando acertavam, recebiam a recompensa de dez centavos - coisa que não acontecia muitas vezes (Aquino, 2014; Frankl 1990a, 2010). O pai de Viktor Frankl era filho de um mestre encadernador e sua família não possuía recursos, devido a isso, teve que abandonar os estudos da Faculdade de Medicina e se tornar servidor público, chegando a exercer o cargo de diretor no Ministério da Administração Social (Frankl, 1990a, 2010).

A mãe de Viktor Frankl, Elsa Frankl, era descendente de uma família nobre e composta por personagens importantes do judaísmo. Dentre os membros ilustres da sua família, encontrava-se Oskar Wiener, tio de sua mãe e famoso poeta alemão. Por várias gerações, a família dela teve como domicílio a cidade de Praga. (Frankl, 1990a, 2010).

Dessa forma, a família de Frankl era uma típica família da época, constituída pelo pai, com um emprego estável e a mãe, dona de casa, um irmão mais velho chamado Walter Augusto

⁶ Utiliza-se a sigla LAE como a abreviação para o termo Logoterapia e Análise Existencial.

e a irmã mais nova, Estela Josefina. Viktor Frankl gostava da escola que frequentava, das tardes em que fugia para o convento carmelita para ficar com as crianças do bairro e quando ia junto com seus pais ao café *Siller*, onde aconteciam reuniões com Dr. Alfred Adler, o qual era seu vizinho (Frankl, 2010).

Ainda em sua infância, Viktor Frankl presenciou os horrores da Primeira Guerra Mundial. Nessa época, a família de Frankl perdeu a estabilidade e, com isso, a subsistência se tornou muito difícil, fazendo com que os irmãos de Frankl fossem à rua pedir e, às vezes, até roubar comida para levarem para casa (Damásio *et al.*, 2010; Frankl, 2010).

Aos três anos de idade, Viktor E. Frankl já havia decidido sua profissão, queria ser médico e, desde cedo, já tinha uma inquietação acerca do sentido da vida. Aos quatro anos de idade, em uma noite antes de adormecer, surge pela primeira vez tal inquietação, ele toma consciência de que também iria morrer, assim como todos os seres humanos, e passou a questionar se a transitoriedade da vida poderia destruir o seu sentido. Em um segundo momento, Frankl encontrava-se na fase adolescente, com 13 anos de idade, quando em uma aula de História Natural, o professor afirmou que a vida não passaria de um processo de combustão e de oxidação. Frankl contrapõe-se a tal afirmativa reducionista e questiona que se assim fosse, qual seria o sentido da vida humana? (Aquino, 2014; Damásio *et al.*, 2010; Frankl 1990a, 2010)

Durante a sua infância, no período escolar, Viktor Frankl já tinha interesse pela psicologia, dessa forma, assistia por conta própria às aulas de Psicologia Aplicada e Experimental na *Volkshochschule* (Universidade pública⁷). Devido a isso, suas redações não eram um simples exercício de linguagem, mas se tornavam uma conferência, na qual incluía experimentos, entre outros. Durante essa fase, era tido como um aluno modelo, devido a isso uma professora amiga de seus pais, o chamava de “pensador”, pois Frankl fazia perguntas sem parar e sempre queria saber mais (Damásio *et al.*, 2010; Frankl, 1990a, 2010).

Aquino (2014) afirma que em determinado momento da sua juventude, Frankl é assaltado pelo pensamento niilista, próprio da época em que vivia, e desespera-se perante a suposta falta de sentido em sua vida. Após lutar contra a falta de sentido e contra o niilismo total e extremo, Frankl consegue “[...] dizer sim à vida, apesar de tudo [...]” (Aquino, 2014, p. 16).

Na adolescência, seu interesse se voltou para a psicanálise (Aquino, 2014) e aos 16 anos ministrou sua primeira palestra na Universidade pública sobre *O sentido da vida*. Em sua

⁷ Frankl, 2010, p. 52, tradução nossa

oratória, Frankl já abordava duas questões centrais de sua teoria; o sentido da vida e o supressentido.

E já então eu desenvolvia duas das minhas ideias fundamentais: que nós não devemos perguntar pelo sentido da vida, pois aí é que nós somos interrogados – nós é que temos que responder à questão que a vida nos coloca, e só podemos responder esta questão da vida enquanto somos responsáveis por nossa existência. A outra ideia fundamental diz, porém, que o sentido último vai além da nossa capacidade de compreensão, melhor dizendo precisa ir; numa palavra, trata-se de um super-sentido, como eu o chamei, mas não o sentido de algo sobrenatural. Nele poderíamos apenas ter fé. Nele, porém precisamos acreditar. E ainda que inconsciente, cada um de nós, em todo o caso, já acredita sempre nele (Frankl, 1990b, p. 116).

Durante todo o período do ensino médio, Frankl manteve correspondência com Sigmund Freud (1856-1939). Em uma das cartas enviadas, Frankl anexa um manuscrito que Freud expressa interesse em publicar em sua revista. Dois anos depois, tal manuscrito é publicado na *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse* (Revista Internacional para Psicanálise⁸), assim sendo, Freud se torna um grande incentivador de Frankl (Damásio *et al.*, 2010; Frankl 2010).

Em 1921, aos 16 anos, Frankl ingressou no curso de Medicina. Nesse mesmo ano, ele escreveu seu primeiro trabalho “*Über den Sinn des Lebens*” (Sobre o significado da vida) (Moreira *et al.*, 2011). Também nesse mesmo ano, ele frequentou as aulas de Psicologia. Dessa forma, conheceu Sigmund Freud e Adolf Adler, precursores das duas principais correntes psicológicas que vigoravam na época de Frankl. Frankl se torna discípulo de ambos, Freud e Adler, além de Allers, Geslermann, Pötzl e Schwartz que também foram seus mestres (Damásio *et al.*, 2010).

Em 1924, começou a afastar-se da psicanálise de Freud e se aproximou da Psicologia Individual de Alfred Adler (1870-1937). Não concordando com os rastros de reducionismo que encontrava na Psicologia Individual, discordava da interpretação que tal teoria dava para a neurose, Frankl propunha que a neurose fosse vista por uma outra perspectiva também, ou seja, que fosse vista pela perspectiva de uma necessidade profunda de sentido. Seu relacionamento com Alfred Adler se tornou mais complexo quando Frankl se encantou por Rudolf Allers e Oswald Schwartz. Estreitando os laços com os dois psicólogos, Frankl trabalhou no laboratório de fisiologia dos sentidos, dirigido por Allers, e Schwartz contribuiu com uma introdução para um livro que Frankl havia escrito. Esses dois psicólogos importantes da Psicologia Individual,

⁸ Moreira *et al.*, 2011, p. 17, tradução nossa

por não encontrarem mais espaço para suas posições antropológicas, se desligaram da Associação de Adler (Frankl, 1990a; 2010).

Em 1926, Frankl utilizou pela primeira vez, em uma de suas conferências proferidas em Viena, o termo “Logoterapia”. Nessa palestra foram abordados questionamentos sobre o sentido da vida. Nesse mesmo ano, ele ministrou uma conferência sobre Logoterapia para a academia (Damásio *et al.*, 2010; Frankl, 1990a).

Em 1927, pelo desejo de Adler, Frankl é excluído da Associação de Psicologia Individual com a alegação de que ele não sustentava os princípios do grupo. Após sua saída da Associação de Psicologia Individual, Viktor Frankl volta seu interesse para a prevenção do suicídio entre os jovens austríacos. A exemplo das instituições de ajuda terapêutica às pessoas cansadas da vida, desenvolvida em Viena, por Wilhelm Börner e, em Berlin, por Hugo Sauer, Frankl adverte da necessidade de uma organização de ajuda, porém voltada para a juventude. Essa proposta ocorre devido a Primeira Guerra Mundial ter deixado marcas profundas na sociedade, na qual encontravam-se famílias dizimadas pela morte e invalidez, além de muitos jovens órfãos que possuíam um presente aterrorizante, o qual prenunciava um futuro indefinido. Frankl se via preocupado com essa realidade, pois não era indiferente à tal situação (Damásio *et al.*, 2010; Frankl, 1990a, 2010).

Dessa forma, em 1928, Frankl organizou, com ajuda voluntária de amigos e colegas do círculo de Adler, que não se afastaram dele, centros assistenciais de ajuda e aconselhamento gratuitos para jovens com dificuldades psíquicas, primeiro em Viena, depois em mais outras seis cidades austríacas. Os atendimentos eram feitos nos consultórios particulares e nos domicílios dos voluntários do projeto e, também, na casa paterna de Viktor Frankl. Em 1930, diante do aumento de suicídios de jovens na idade escolar, Frankl institui ações de ajuda junto aos estudantes até o fim de cada ciclo escolar. Devido a tal ação, o número de suicídios diminuiu significativamente. No ano seguinte, pela primeira vez, não houve registro de suicídios entre os alunos em Viena. Nesse mesmo ano, Frankl se formou em Medicina pela Universidade de Viena e iniciou sua especialização em neurologia e psiquiatria (Damásio *et al.*, 2010; Frankl, 1990a, 2010).

Além de sua formação, o que contribuiu para a fundamentação de sua abordagem fenomenológica existencial e para o distanciamento do olhar mecanicista do mundo e da vida foi sua vasta leitura dentro da filosofia, a qual continha filósofos como Heidegger, Max Scheler e Jaspers (Aquino, 2014). Frankl afirma que foi sacudido pela teoria de Max Scheler e tinha seu livro *Formalismus in der Ethik* (Formalismo na ética) como uma bíblia (Frankl, 1990a, 2010).

Em 1929, estruturou a diferenciação de três grupos de valores, ou como o próprio Frankl (1990a) diz:

[...] três possibilidades que conferem à vida, até o último momento, até o último suspiro, um sentido: através de uma ação que realizamos, de uma obra que criamos; ou através de vivência, encontro e amor; mas também quando somos confrontados com um destino inalterável (digamos, uma doença incurável, um câncer inoperável) – até aí nós podemos dar sentido à vida, ao dar testemunho da mais humana das capacidades humanas: a capacidade de transfigurar um sofrimento em uma realização humana (Frankl, 1990a, p. 119-120).

Com sua teoria mais organizada, em 1933, Frankl passou a usar também, como uma denominação alternativa, o termo “Análise Existencial”. De 1938 em diante, as denominações “Logoterapia” e “Análise Existencial” passam a ser encontradas em suas publicações (Frankl, 1990a).

Em 1938, Hitler invadiu a Áustria e a anexou à Alemanha, a Segunda Guerra Mundial começou a se estabelecer. Frankl teve a oportunidade de obter um visto para viajar para os Estados Unidos, porém se viu indeciso em tomar tal decisão, pois teria que deixar seus pais idosos sozinhos. Atordoado sem saber qual decisão tomar, saiu para caminhar e ao retornar, encontrou seu pai com um pedaço de mármore que havia pertencido a uma sinagoga destruída. Nesse pedaço de mármore estava gravada uma letra hebraica, a qual seu pai contou pertencer ao mandamento: “Honra teu pai e tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra”. Como se esse fosse o sinal que Frankl estava procurando para tomar sua decisão, ele decidiu permanecer em Viena para cuidar de seus pais e deixou que o prazo do visto expirasse (Frankl, 2010).

Em 1942, Frankl se casou com Tilly. Nove meses depois, ele e sua família foram deportados. Antes desse fato ocorrer, em vista de sua deportação ocorrer a qualquer momento, Frankl escreveu a primeira versão do seu livro *Psicoterapia e sentido da vida*, costurando-o no forro de seu casaco. Infelizmente, tal manuscrito foi perdido na entrada do campo de concentração de Auschwitz. Durante o período da Segunda Guerra, Frankl passou por quatro campos de concentração (Theresinstadt, Auschwitz, Kaufering III e Türkheim) (Aquino, 2014; Damásio, 2010; Frankl, 2010).

Frankl relata que o campo de concentração foi sua autêntica prova de maturidade. Nessas prisões, ele vivenciou situações limites, presenciou suicídios e também a capacidade do ser humano de transpor as dificuldades. Em uma dessas situações limite, diante da desesperança que se acercava dos prisioneiros, ele fez uma promessa, uma mão apertando a outra, de não “ir para o fio”. Essa expressão “ir para o fio” era usada nos campos para denominar o método de

suicídio comum entre os prisioneiros, no qual eles tocavam no arame farpado eletrificado com alta tensão, em um ato desesperado de desistência de viver (Frankl, 2020). Dessa forma, o campo de concentração de Auschwitz torna-se seu *experimentum crucis*.

A capacidade primordial humana da *autotranscendência* e a do *autodistanciamento*, como tanto ênfase nos últimos anos, foi verificada e validada existencialmente no campo de concentração. Esse empirismo, no sentido mais abrangente, confirmou o “*survival value*” (para expressar com a terminologia psicológica americana) que corresponde à “vontade de sentido”, como eu a chamo, ou à transcendência – a existência humana que ultrapassa a própria pessoa em relação a algo que não é ela mesma. *Ceteris paribus*, aqueles mais propensos a sobreviver eram os orientados para o futuro para um sentido, cuja realização os aguardava no porvir (Frankl, 2010, p 115).

Assim, o que contribuiu para a sobrevivência de Frankl foi a determinação em reescrever o seu manuscrito perdido na entrada no campo de concentração. O que confirmou essa teoria foi sua experiência *in loco*, pois mesmo em uma situação limite como Auschwitz, Frankl utilizou-se do distanciamento do sofrimento vivenciado para suportar a fome, o frio e as dores dos pés que se encontravam inchados, congelados e infectados, imaginando-se em um púlpito de um grande salão, bonito, quente e claro para dar uma conferência, intitulada “Experiências psicoterapêuticas no campo de concentração”. Anos depois, Frankl realizou uma conferência em um Congresso com esse mesmo título (Frankl, 2010).

Em 1945, assim que foi libertado do campo de concentração de Türkheimer, Frankl retornou para Viena. A família de Frankl não conseguiu sobreviver ao campo de concentração: seu pai desapareceu no campo de concentração, sua mãe e irmão sucumbiram a câmara de gás em Auschwitz, sua mulher morreu aos 25 anos, em Belgen-Belsen. No campo de concentração, Frankl havia prometido cuidar de seu amigo Pöltz, porém ao retornar à Viena e tentar cumprir sua promessa, Frankl descobre que seu amigo havia sido exonerado do seu posto. Frankl relata: “Mas como todos os outros amigos citados, ele preocupava-se pela minha vida, temia um suicídio” (Frankl, 1990a, p. 126). Em consequência disso, seu amigo Pittermann, na intenção de ajudá-lo, o obrigou a assinar um papel em branco, o qual foi modificado para um pedido de uma vaga na direção da Policlínica Neurológica de Viena, o pedido foi aceito e, por 25 anos, Frankl foi diretor da instituição (Frankl, 1990a; 2010).

Nos primeiros dias que sucederam seu retorno à Viena, Frankl se encontrou com seu amigo Paul Polak e desabafou em prantos a perda de sua família e a necessidade de ter um sentido para a sua vida, também declarou ter a sensação de que algo estaria sendo esperado dele. Polak o incentivou a escrever a terceira versão do livro *Psicoterapia e sentido da vida*

(Frankl, 2010). “Otto Kauders, sucessor de Pöltz como presidente da clínica psiquiátrica da Universidade, sugeriu-me que escrevesse uma terceira e última versão da Psicologia Médica e com ela fizesse uma tese de livre docente” (Frankl, 1990a, p. 126).

Para Frankl, desenvolver sua teoria, era a única coisa que fazia sentido. Seguindo o conselho, ainda no ano de 1945, Frankl ditou de modo catártico, durante nove dias e com o auxílio de três estenógrafas que se revezavam entre si, o livro *Man's Search for meaning*⁹. Nessa obra se encontram todas as suas lembranças do campo de concentração. De tal narração, se originou um livro que se tornou um *best-seller* nos Estados Unidos e foi utilizado por várias instituições e de várias maneiras. Segundo Frankl

Em Kansas, a Baker University orientou durante três anos seu curso sobre o tema do livro, sim, sobre seu título – *Man's search for meaning*. Conheço um mosteiro trapista, em cujo refeitório, durante o almoço, eram lidas passagens do meu livro. E conheço uma igreja católica na qual aconteceu o mesmo durante a missa de domingo. Conheço freiras que imprimiram para suas alunas universitárias marcadores de livros com citações do meu livro, e conheço um professor universitário que pediu aos seus estudantes de filosofia um trabalho escrito com o seguinte título: ‘Se Sócrates e Frankl estivessem *juntos* na prisão, como seria seu livro?’ (Frankl, 2010, p. 127).

Frankl se emociona com a aprovação que o seu livro recebeu nos Estados Unidos e o que mais lhe agradava era receber cartas dos seus leitores contando como o livro havia modificado as suas vidas (Frankl, 1990a; 2010).

Em 1946, Frankl conheceu sua segunda esposa, Eleonore Katharina, enfermeira da Policlínica de Viena, onde ele era diretor e, em 1947, eles se casaram e anos depois tiveram uma filha, Gabriele (Frankl, 2010).

Frankl foi professor de Neurologia e de Psiquiatria na faculdade de Medicina da Universidade de Viena. Nas Universidades de Harvard, Pittsburg, San Diego e Dallas, ele atuou como professor visitante. Publicou mais de trinta livros, sempre tendo como temática o sentido da vida e proferiu diversas conferências nos cinco continentes. Dezoito universidades do mundo todo, dentre elas a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dedicaram à Frankl o título de “Doutor honoris causa” (Frankl, 2010). Viktor Emil Frankl morreu em 1997, aos 92 anos (Aquino, 2014).

A seguir abordaremos os conceitos da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor E. Frankl voltada para o contexto da educação.

⁹ “Em busca de sentido”, tradução do título na edição brasileira.

5.2 O QUE É LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL (LAE)

Em 1920, Frankl criou o termo “Logoterapia”. Esse termo traz em sua constituição a palavra “logos” de origem grega e tem o significado de “sentido”, dessa forma, a “logoterapia” é uma psicoterapia voltada para a cura através do sentido. Segundo Frankl (1991), a logoterapia reorienta o ser humano para o sentido. Assim sendo, a logoterapia volta a sua atenção para o sentido que há na existência humana, bem como pela busca desse sentido (Frankl, 2011). Cabe-nos ressaltar que decorrer desse trabalho, utilizaremos a sigla LAE como a abreviação de Logoterapia e Análise Existencial.

Por sua vez, o termo Análise Existencial incumbe-se de trazer uma explicação que se direciona para muito além de uma elucidação da existência do ser. De tal maneira que a Análise Existencial não é uma simples análise, pois ela sai da explicação dos eventos da realidade e traz uma explicação da natureza da existência do ser humano, a pessoa é analisada ontologicamente, ou seja, a análise não se detém em somente analisar o ser humano na sua forma material, mas se direciona à elucidação de possibilidades de sentido (Frankl, 1991).

Frankl alicerçou a sua psicoterapia em uma concepção mais humana, para isso, utilizou-se de duas correntes filosóficas para fundamentar sua teoria: a fenomenologia e o existencialismo. A fenomenologia busca apreender a essência dos eventos ligados à realidade. Miguez (2014) afirma que Frankl declara que a fenomenologia utilizada possibilitava “[...] não só um conhecimento objetivo, mas também um “conhecimento absoluto do mundo”, buscando um realismo radical [...]” (Miguez, 2014, p. 67). Por essa perspectiva, a fenomenologia existencial reitera que o mundo da coexistência é constituído do ser humano se relacionando com as coisas do mundo (Dourado *et al*, 2010; Frankl, 1991). Quanto ao existencialismo, Frankl aborda as características vinculadas à essência do ser humano. O existencialismo refere-se ao ser humano como um ser único e responsável por seus posicionamentos, também salienta a liberdade individual, a responsabilidade e a individualidade.

Bruzzone (2011) explica que a psicoterapia de Frankl possui uma visão integral do ser humano e a Logoterapia, sendo uma terapia “a partir do espiritual”, também é constituída pela Análise Existencial que, tem como parte essencial, a antropologia, cuja orientação é voltada para o espiritual.

Frankl teve como influências Freud e Adler. Ao mesmo tempo que Freud e Adler, desempenharam um papel de grande relevância na formação da sua Psicoterapia, Frankl entrou em divergências com suas teorias e alegou que existia mais uma dimensão humana que os dois não consideravam: a dimensão espiritual. Nem a teoria da vontade de prazer, a Psicanálise, de

Sigmund Freud, a qual é considerada a Primeira Escola de Psicoterapia de Viena; nem a teoria da vontade de poder, a Psicologia Individual, de Adler, considerada a Segunda Escola de Psicoterapia de Viena, são desconsideradas por Frankl, pelo contrário, ele afirma que somente pôde construir sua própria teoria quando, como um anão, se pôs nos ombros de dois gigantes (Freud e Adler). Somente dessa forma, conseguiu ver um pouco mais à frente do que os dois. A teoria de Viktor Frankl, baseada na busca por um sentido existencial, é considerada a Terceira Escola Vienense de Psicoterapia. (Dourado *et al*, 2010; Frankl, 2010, 2011, 2020; Xauza, 2013).

Frankl (2015) afirma que a vontade de prazer e a vontade de poder somente ganham espaço na vida do ser humano a partir do momento em que a vontade de sentido é frustrada. Em relação a isso confessa:

[...] passei pela escola do psicologismo e pelo inferno do niilismo. Realmente é possível que no final das contas, todo aquele que desenvolve um sistema de psicoterapia descreve apenas a história da sua própria vida. É preciso perguntar apenas se ela também é representativa da neurose coletiva de seu tempo. Daí ele poderia dedicar seu sofrimento para outros, e daí sua doença poderia contribuir para imunizar os outros (Frankl, 2010, p. 153).

Frankl empenhou-se em combater o niilismo vivenciado em sua época, o qual afirmava que o ser humano não passaria de um processo de combustão e de oxidação; o pandeterminismo, que nega que o ser humano possui uma liberdade de escolha; e também, o reducionismo, no qual os fenômenos específicos do ser humano são reduzidos a fenômenos sub-humanos (Dourado *et al*, 2010). Frankl explica que o reducionismo dissemina a ideia de que a vida é “nada mais que”, declarando, dessa forma, que o ser humano nada mais é do que um animal movido por seus impulsos (Frankl, 2011, 2019).

Tendo em vista o contexto supracitado, tomamos como referência as palavras de Pintos (2022) ao afirmar que, para Frankl, não era suficiente lutar contra toda a conjuntura de sua época e se salvar individualmente da falta de sentido, ele precisava combater isso nos outros também, “[...] se eu não as salvo – minhas circunstâncias –, eu não me salvo [...]” (Pintos, 2022, p. 19).

Frankl, em uma entrevista, afirma que acredita

[...] que, primeiramente, descobri minha teoria para mim mesmo. Costuma-se dizer que quando alguém desenvolve um sistema psicoterapêutico, o que a pessoa está fazendo, em suma, é relatar seu próprio histórico patológico, deixando um registro escrito desse histórico no sistema, todos sabemos que Sigmund Freud sofria de pequenas fobias e que Alfred Adler não foi exatamente um menino sadio e robusto. Assim, Freud chegou à sua teoria do

complexo de Édipo e Adler à sua teoria do complexo de inferioridade (Pintos, 2022, p. 16).

Dessa forma, Frankl afirma que “[...] cada época tem suas neuroses e cada tempo precisa de sua psicoterapia [...]” (Frankl, 2015, p. 09) e chama a atenção para a frustração que vigora no mundo atual, a falta de sentido, a qual se relaciona ao sentimento de vazio interior que o autor também nomeia como vazio existencial ou vácuo existencial (Frankl, 2011).

Frankl assevera que cada vez mais o ser humano tem se lamentado de um sentimento de vazio existencial, para o autor tal sentimento de vazio e de falta de sentido parece originar-se de dois acontecimentos: a perda das tradições e dos instintos. Assim sendo, o vazio existencial e a falta de sentido são gerados pelo fato de o ser humano não seguir mais uma tradição que lhe dite o que deve fazer e lhe dava apoio quanto ao comportamento que deveria assumir e, ao contrário dos animais, os instintos do ser humano, também não lhe dizem o que tem que fazer, não regulam seu comportamento, nem lhe asseguram a existência. Agora, ele precisa fazer escolhas. Assim sendo, sem saber o que *deve* e o que *tem* que fazer, o ser humano se vê perdido, sem saber ao certo o que realmente *quer*. Essa incerteza pode levar as pessoas a dois caminhos: ao conformismo, onde querem fazer o que os outros fazem ou, ao totalitarismo, onde somente fazem o que os outros querem que façam (Frankl, 1990a, 1990b, 2011, 2015, 2020a, 2020b).

Em relação ao vazio existencial, Frankl apresenta dados que comprovam que, nos jovens, o vazio existencial é mais acentuado, pois neles o declínio das tradições é mais marcado. Uma vez que a tradição enfraquece, junto com ela os valores são perdidos também, esse fato tem relação com a intensificação do sentimento do vazio existencial no ser humano (Frankl, 2005b). Porém Frankl reitera que mesmo tendo a tradição se enfraquecido na sociedade atual e os valores universais desaparecidos junto com ela, mesmo assim, a vida poderia estar repleta de sentido, o sentido poderia conserva-se íntegro (Frankl, 2011). Isto porque o sentido é próprio de cada pessoa e ele permanece até o último suspiro, ou seja, a vida se conserva plena de sentidos a serem realizados até o fim, eles nunca acabam!

Frankl apresenta a seguinte pergunta: é possível “[...] dar um sentido ao homem de hoje, existencialmente frustrado? [...]” (Frankl, 2015, p. 23). Essa pergunta é formulada a partir de um contexto de falta de sentido no qual o ser humano é assaltado por um sentimento de insatisfação e de vazio existencial.

A primeira observação feita por ele para a pergunta supracitada, é que o “[...] *sentido não pode ser dado; antes, tem que ser encontrado*[...]” (Frankl, 2015, p. 24). Isso porque o

sentido tem que ser percebido na interação com o mundo, ou seja, a própria pessoa deve descobrir a possibilidade da realização de sentido em cada situação vivida.

A segunda observação feita é que: “[...] *o sentido deve ser encontrado, mas não pode ser produzido*[...]” (Frankl, 2015, p. 24). A partir do momento em que o sentido é fabricado, ele não passa de um simples sentimento de sentido, não tendo a profundidade que possui o sentido encontrado na interação com o outro ou com o mundo. Segundo Frankl (2015), a vida nos faz perguntas que devemos responder e, é através da busca em tentar compreender o verdadeiro sentido dessas perguntas que são elaboradas pela vida, que conseguiremos encontrar o sentido.

O sentido é encontrado somente nessa interação com a vida, através das respostas que damos a ela. O sentido pode ser encontrado em situações distintas e difere de pessoa para pessoa. Para compreender tal conceito, Fabry (1984) explica que Frankl utiliza a

[...] palavra “sentido” para se referir a “aquilo que é significativo” para o indivíduo em cada situação particular da sua vida. O sentido é único e pessoal. Ninguém pode apropriar-se de um sentido que estava destinado a outra pessoa, nem alguém que foi incapaz de captar o sentido de uma situação pode voltar atrás e tentar recuperá-lo. A vida e sua série ininterrupta de sentidos estão em constante movimento (Fabry, 1984, p. 79).

Porém quando a busca por um sentido é frustrada, isso pode levar a um adoecimento psíquico (Dourado *et al*, 2010). Por outro lado, se há a busca por um sentido na vida, isso não só demonstra toda a humanidade presente no ser humano, como também, é um verdadeiro vestígio de saúde mental (Frankl, 2005b).

Frankl afirma que “[...] se temos conhecimento das nobres aspirações de um jovem, como por exemplo seu desejo de sentido, temos condição de invocá-las e de ativá-las [...]” (Frankl, 2005b, p. 31). A partir de dados apresentados, Frankl reforça que a vontade de sentido é algo além da crença, ela é real e se apresenta nas pessoas em maior ou menor intensidade, mas está presente em todos os seres humanos (Frankl, 2005b).

E, finalmente, “[...] *o sentido não só deve, mas pode ser encontrado* [...]” (Frankl, 2015, p. 25). O sentido é encontrado através da consciência, melhor dizendo, é através do refinamento da consciência que se torna possível encontrar o sentido na vida. Sendo a consciência o órgão do sentido, é por meio dessa capacidade intuitiva, que se constitui o único meio de se compreender e encontrar os indícios do sentido oculto em cada circunstância do momento (Frankl, 2011, 2015).

Segundo Frankl,

A busca por sentido certamente pode causar tensão interior em vez de equilíbrio interior. Entretanto, justamente essa tensão é um pré-requisito indispensável para a saúde mental. Ouso dizer que nada no mundo contribui tão efetivamente para a sobrevivência, mesmo nas piores condições, como saber que a vida da gente tem um sentido (Frankl, 2020a, p. 129).

Frankl afirma que a frustração existencial que se apresenta pelo sentimento de tédio e a apatia se tornou um obstáculo para a psicologia e para a educação também, isso devido à facilidade de as pessoas terem tudo à sua disposição. A sociedade, a partir do momento que poupa as pessoas de tensão, exigindo menos delas, poupando-as de desafios, favorece não só o tédio, mas que elas criem suas próprias tensões, tanto de modo saudável quanto de um modo prejudicial (Frankl, 2011).

A esse respeito, Fabry (1984) declara

[...] os pais, por exemplo, ao educarem seus filhos, esmeram-se em evitar-lhes conflitos; os professores, em lugar de estimular seus alunos a alcançar ideias ou objetivos, limitam-se a ajudá-los a adaptarem-se, e as pessoas que frequentam igrejas (ou consultam psicanalistas) buscam encontrar paz de espírito; elas estabelecem laços de amizade para satisfazer a uma necessidade, e realizam boas obras para se livrar dos remorsos da consciência. Todos os atos são executados com a finalidade de manter o equilíbrio interior. Como consequência, tudo é desvalorizado e degradado ao nível de um simples meio para obter um fim: alcançar um estado isento de tensões (Fabry, 1984, p. 113-114).

Aquino (2015) afirma que a adolescência seria um dos períodos delicados na vida do ser humano, pois é nessa fase que aparece a necessidade de encontrar um sentido na existência, contudo tal busca é, na maioria das vezes, frustrada. Quando o/a jovem se depara com a falta de respostas e de perspectiva para o futuro, ele/ela pode procurar nos prazeres imediatos uma recompensa, tornando-se suscetível à comportamentos de risco e/ou ao consumo de substâncias psicoativas. Tal situação também pode levar a outro caminho, que seria a agressão e o suicídio, por não tolerarem a frustração.

O que o ser humano realmente precisa não é um estado livre de tensões, mas antes a busca e a luta por um objetivo que valha a pena, uma tarefa escolhida livremente. O que ele necessita não é a descarga de tensão a qualquer custo, mas antes o desafio de um sentido em potencial à espera de seu cumprimento (Frankl, 2020a, p. 130).

A tensão, a que Frankl (2020a) se refere no excerto acima, é em uma quantidade sadia, que gera uma certa carga de tensão entre a possibilidade de realizar um sentido e a pessoa que deve realizá-lo, fazendo a pessoa reorientar o sentido da sua vida.

Frankl questiona: até que ponto a educação intensifica o vazio existencial e ajuda na falta de tensão? Essa pergunta se origina do contexto em que a educação está inserida, onde exigir o mínimo possível dos jovens passou a ser preocupação principal, evitando confrontá-los com ideais e valores, autoritarismo e tomada de decisão (Frankl, 2011).

É certo que a tensão excessiva deve ser evitada, porém o que se percebe são as pessoas adoecendo por falta dela.

Frankl explica que,

[...] a tensão não constitui algo a ser, incondicionalmente, evitado, da mesma maneira que a paz de espírito ou uma consciência tranquila não devem ser professadas incondicionalmente. Uma quantidade sadia de tensão, essa tensão evocada por um sentido a preencher, é inerente ao ser humano e é indispensável ao seu bem-estar mental. De que o homem necessita, primeiramente, é aquela tensão causada por um foco de direcionamento (Frankl, 2011, p. 64 – 65).

Frankl afirma que mesmo em uma situação corriqueira do dia a dia, “[...] uma orientação forte ao sentido constitui um importante agente de promoção de saúde, de prolongamento e, por que não de preservação da vida? [...]” (Frankl, 2011, p. 65). Dessa forma, Frankl alinha-se com Freud, o qual afirma que, os homens se tornam fortes quando tomam uma atitude em direção à uma ideia também forte.

5.3 COMPREENDENDO A ONTOLOGIA DIMENSIONAL DE FRANKL

Em 1938, Frankl criou o termo “psicologia das alturas”, não com o objetivo de contrapor-se a “psicologia do profundo” de Freud, mas com o propósito de integrá-la (Frankl, 2005a). Freud teve a necessidade de, na sua época, abordar as questões sexuais, as quais eram reprimidas, devido ao puritanismo vivenciado, destarte, ele limitou “[...] sua pesquisa às fundações, às camadas mais profundas, às dimensões mais baixas da existência humana [...]” (Frankl, 2011, p. 20).

Frankl ao elaborar a “psicologia das alturas” na qual sobrevaloriza o ser humano, o colocando em um pedestal mais elevado, recebeu muitas críticas. Devido a isso, ele explica que

[...] se quisermos valorizar e empenhar o potencial humano em sua forma mais elevada possível, devemos, antes de tudo, acreditar que ele existe e que está presente no homem. Se não, o homem deverá “desviar-se”, deverá deteriorar-se, porque o potencial humano existe, sim, mas na pior forma. Por outro lado, não devemos permitir que nossa fé na potencial humanidade do homem induza-nos a esquecer o fato de que, na realidade, os homens *humanos* são, e provavelmente sempre serão, uma minoria. Contudo é exatamente esse fato que deve estimular a cada um de nós a unir-se à minoria: as coisas vão mal, mas se não fizermos o melhor que pudermos para fazê-las progredir, tudo será pior ainda (Frankl, 2005b, p. 30).

A logoterapia amplia a concepção de ser humano acrescentando a ele os desejos mais elevados, alimentando e fortalecendo o desejo de sentido. Segundo Frankl, o “[...] ser humano é capaz de viver e até de morrer por seus ideais e valores [...]” (Frankl, 2020a, p. 124).

Segundo Bruzzone (2011), Frankl na tentativa de integrar a psicologia do profundo de Freud, desenvolveu, na Análise Existencial, uma visão invertida do ser humano. Nessa perspectiva, Frankl analisa o ser humano de uma dimensão superior (dimensão espiritual), a qual é denominada pelo autor como sendo mais inclusiva e abrangente (Frankl, 2011).

Nicolai Hartmann, com seu estudo ontológico, e Max Scheler, com a antropologia, tentaram resolver o problema do reducionismo que limitava o ser humano ao corpo e a psiquê, ou seja, corpo-mente e tentaram ligar os aspectos físicos e psicológicos. O primeiro, diferenciou a existência humana em vários estratos e a compreendia como sendo uma estrutura hierárquica dividida em: corporal e mental, o estrato mais alto, como espiritual. O segundo, se refere a existência humana, não como estratos, mas como camadas, diferenciando a camada biológica e a psicológica, sendo a camada espiritual a mais central e pessoal (Frankl, 2011). Porém Frankl (2011) contrapõe-se, defendendo que o ser humano não é constituído por camadas ou estratos separados, mas, sim, uma unidade apesar da diversidade, em outras palavras, somente na dimensão humana ocorre a *unitas multiplex* (unidade na multiplicidade).

Compreendamos o ser humano pela visão antropológica de Frankl. Ao olharmos atentamente uma pessoa apenas por suas dimensões biológicas e psicológicas, teremos o resultado dessa contemplação de formas diferentes. Por uma perspectiva, ao contemplarmos a dimensão biológica, enxergaremos apenas o organismo biológico e, por outra perspectiva, ao olharmos a dimensão psicológica, enxergaremos apenas o mecanismo psicológico, todavia o ser humano não é fechado em si, não é um sistema fechado somente no biológico e no psicológico.

Assim sendo, a ontologia dimensional não resolve o problema corpo-mente, no entanto ela nos oferece uma explicação de o porquê de não haver uma solução. Ela explica que, a unidade do ser humano não pode ser achada restringindo-se à análise somente do biológico e

do psicológico, devemos ampliar o olhar para a sua dimensão noológica. É exatamente nessa dimensão que os acontecimentos especificamente humanos são encontrados (Frankl, 2011).

Dessa forma, não se pode reduzir o ser humano apenas aos processos psicológicos ou somáticos. A LAE, por sua vez, traz uma perspectiva tridimensional do ser humano, declara que o ser humano é constituído pela dimensão somática, psíquica e noética. Essas três dimensões se penetram, não podendo se definir exatamente onde começa uma e termina outra, elas se tocam uma na outra (Lukas, 1989).

A dimensão somática define-se da maneira mais simples: nela coordena-se todos os fenômenos corporais do homem. Ela abrange o fundamento celular orgânico do homem assim com sua estrutura vital fisiológica, inclusive os processos químicos e físicos que dela fazem parte. *Dimensão psíquica* entende-se a esfera da existência do homem com suas disposições, sensações, impulsos, instintos, esperanças, desejos, aspirações, etc. a esses fenômenos psíquicos juntam-se também os talentos intelectuais do homem, padrões de comportamento adquiridos, costumes sociais. Na *dimensão espiritual* localiza-se a tomada de posição, livre, em face das condições corporais e de existência psíquica. Aham-se aí as decisões pessoais da vontade, intencionalidade, interesse prático e artístico, pensamento criativo, religiosidade, senso ético (“consciência moral”) e compreensão do valor (Lukas, 1989, p. 28-29).

Lukas (1989) entende que a dimensão espiritual é a dimensão especificamente humana. Na LAE tal dimensão é denominada de dimensão noética¹⁰, a qual deriva da palavra grega *nous*, *noetos*, que significa espírito, mente. Em razão da logoterapia cuidar principalmente da dimensão noética, geralmente, é usada a afirmativa: “[...] *a logoterapia é uma psicoterapia do espiritual*[...]” (Lukas, 1989, p. 29).

Contudo, as dimensões biológicas e psíquicas não são deixadas de lado, elas são fundamentais ao se entender o ser de forma ontológica, o ser humano passa a ser compreendido na sua plenitude (corpo – mente – noológico). Por conseguinte, o ser humano deve ser tratado dentro de sua tridimensionalidade, como um ser completo (Dourado *et al*, 2010).

Bruzzone (2011), afirma que ao considerar a dimensão noológica ao ser humano, Frankl realizou uma verdadeira “revolução copérnica” e se antecipou a várias teorias e áreas da ciência. Bruzzone (2011) prossegue afirmando que, Frankl oferece um novo conceito, no qual o ser

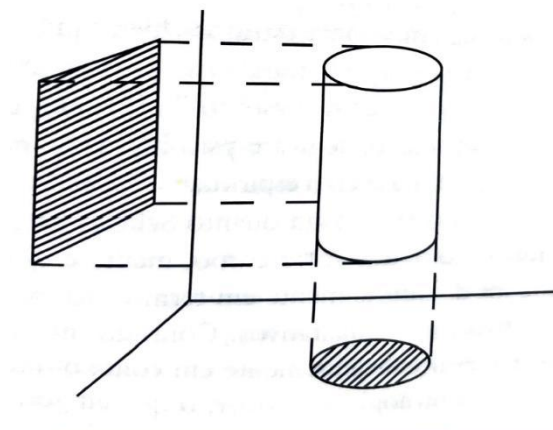
¹⁰ A dimensão noética, poderia ser chamada de dimensão espiritual, porém Frankl não adotou tal nomenclatura, pois a palavra “espiritual”, no inglês “spiritual”, possui significado religioso. Tendo em vista que, Frankl compreende a dimensão noológica em uma concepção antropológica, essa dimensão vai muito além da concepção teológica e nada tem a ver com religião (Frankl, 2011).

humano sendo uma unidade dentro de uma totalidade *bio-psico-socio-noética*, deve ser entendido e tratado dentro de uma visão integrada, interdisciplinar e *transdisciplinar*.

A partir da compreensão da dimensão noética, a dimensão especificamente humana, é que entendemos o ser humano em sua integralidade, dado que a dimensão noética é maior e, dessa forma, ela abrange as outras. Se o ser humano for compreendido por qualquer outra dimensão, ele estará sendo fechado em si próprio, ou seja, compreendendo o ser humano pela dimensão biológica, ele estará fechado no seu organismo biológico e, se pela dimensão psíquica, ele estará fechado em seu mecanismo psicológico (Dourado, 2010). Contudo o ser humano não é um sistema fechado em si, a dimensão noética, a dimensão mais alta, o faz aberto ao mundo e o verdadeiro sentido deve ser descoberto em interação com o mundo, estabelece-se aqui a autotranscendência. É na dimensão noética que se encontra a liberdade, a responsabilidade e a inquietação por um sentido a ser alcançado na vida (Frankl, 2020a).

Partindo da concepção de ser humano supracitada, Frankl (2011) aborda a ontologia dimensional trazendo uma concepção geométrica, embasando-a em duas leis: na primeira lei, Frankl (2011) se utiliza da figura de um cilindro, que pode ser exemplificado através de um copo, ao se projetar tal objeto tridimensionalmente para um plano dimensional, formados pelas direções horizontal e vertical, obtemos, respectivamente, um círculo e um retângulo. Frankl (2011) afirma que poderemos observar que as figuras apresentam características opostas. É fundamental, porém, notar que o copo, como recipiente, é uma estrutura aberta, ao contrário do círculo e do retângulo, estas figuras são fechadas. Frankl (2011) afirma que “de acordo com a primeira lei da ontologia dimensional, a projeção de um fenômeno em dimensões deferentes e mais baixas resulta em inconsistência” (Frankl, 2011, p.35).

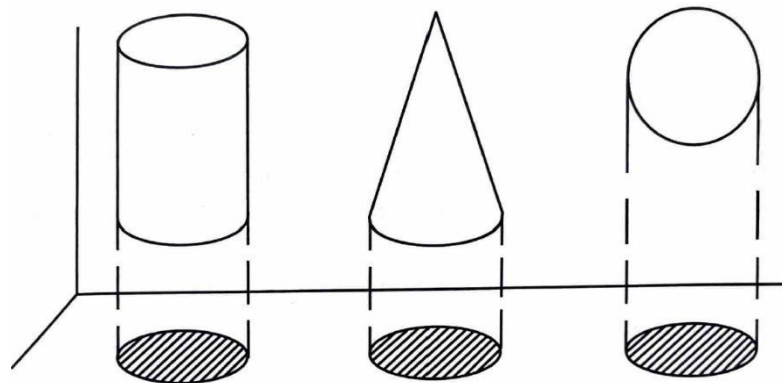
Figura 1 – Ontologia dimensional na concepção geométrica 1



Fonte: Frank (2011).

Já a segunda lei da ontologia dimensional afirma que, quando diferentes fenômenos são projetados de suas dimensões originais para uma dimensão inferior, as figuras resultantes em cada plano podem ser ambíguas. Para ilustrar isso, Frankl (2011) apresenta as figuras: um cilindro, um cone e uma esfera. As sombras projetadas desses objetos no plano horizontal formam três circunferências que podem se substituir umas às outras. A partir dessas projeções, não é possível identificar qual objeto está sendo representado originalmente, um cilindro, um cone ou uma esfera. Logo, a projeção de fenômenos com dimensões superiores para dimensões inferiores gera isomorfias, ou seja, torna impossível distinguir os objetos a partir de suas representações em planos mais baixos.

Figura 2 - Ontologia dimensional na concepção geométrica 2



Fonte: Frankl (2011).

Frankl (2011) emprega essas imagens à antropologia e à ontologia através da explicação de que, ao projetarmos o homem em suas dimensões biológica e psicológica, os resultados podem parecer contraditórios, pois, em um caso, o foco recai sobre o organismo biológico e, no outro, sobre os mecanismos psicológicos. No entanto, à luz da antropologia dimensional, tais diferenças não comprometem a singularidade do ser humano, mas sim revelam aspectos complementares da sua existência.

5.4 AUTOTRASCENDÊNCIA E O AUTODISTANCIAMENTO

A autotranscendência e o autodistanciamento são características antropológicas e fazem parte da característica da natureza humana, ambas são encarregadas pelo desenvolvimento da personalidade humana no que diz respeito a formação e a transformação. (Bruzzzone, 2011).

Sabendo que o ser humano é um sistema aberto ao mundo, ele busca, através dessa interação com o mundo, realizar o verdadeiro sentido de sua vida. Dessa forma, a autotranscendência “[...] denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém deferente de si mesmo – seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar [...]” (Frankl, 2020a, p. 135).

Quando uma pessoa se empenha em uma causa ou a amar uma pessoa, isso faz com que ela se torne mais humana e realizada, pois esse movimento a faz esquecer de si mesma; ou seja, a partir do momento em que o ser humano escolhe realizar algo no mundo, projetando-se para fora de si, em direção a algo ou alguém, ele conquista a autorrealização. “Se ele decide por realizar a si mesmo, em vez de preencher um sentido, a autorrealização perde, imediatamente, sua razão de ser” (Frankl, 2011, p.53). A autorrealização será alcançada se for concebida como um efeito colateral da autotranscendência (Frankl, 2020a). Frankl afirma que “[...] a qualidade essencial autotranscendente da existência confere ao homem a qualidade de um *ser que se move numa busca para além de si mesmo* [...]” (Frankl, 2011, p. 17-18).

Frankl coloca como exemplo a felicidade que, se perseguida, não é concretizada. Se a felicidade se torna objeto de motivação, toda a atenção estará voltada para ela. Se isso acontece, o objeto que, antes era o motivo de felicidade, é perdido de vista e a felicidade que deveria acontecer, acaba desaparecendo. Frankl relata que se existir algum motivo para o ser humano ser feliz, essa felicidade será encontrada automática e espontaneamente, assim sendo, o ser humano está voltado para os motivos que acarretam a felicidade (Frankl, 2011).

Outro exemplo interessante, trazido pelo autor, é quando nos prendemos ao fator saúde e o buscamos incessantemente, se ele se tornar a principal preocupação, tal fator não se realizará e, como Frankl afirma, a pessoa pode se tornar doente e hipocondríaca. O mesmo acontece com o prazer, felicidade, consciência tranquila, e outros mais. Frankl alerta que ao dispensarmos preocupação demasiada à autorrealização ou a outros aspectos da vida, isso denota que a vontade de sentido foi frustrada (Frankl, 2011).

Destarte, “[...] o ser humano, primariamente, não está direcionado para o prazer e para a felicidade, enquanto tais, mas aos desencadeadores desses efeitos [...]” (Frankl, 2011, p. 58).

Frankl (2011) cita Edith Weisskopf-Joelson ao discorrer sobre a exigência da sociedade de que as pessoas devem ser sempre felizes e a visão que a sociedade tem da infelicidade, classificando esse sentimento como um sintoma de desajuste. Isso somente aumenta o aspecto negativo do fardo da infelicidade inevitável que a pessoa infeliz carrega. Frankl ainda destaca que, não bastasse a pessoa ser infeliz, ela também sofre constrangimento por ser infeliz.

O amor, um dos fenômenos especificamente e originariamente humano, também está vinculado à autotranscendência e, por isso, Frankl afirma que esse fenômeno é um ato coexistencial, tendo em vista que o amor acontece na relação entre duas pessoas. O amor é a capacidade de compreender a outra pessoa dentro de sua autêntica individualidade. Em outras palavras, o amor é a capacidade de perceber o “caráter de algo único” e a “irrepetibilidade” próprio do ser humano. Segundo Frankl (2019), o amor abre o espírito de quem ama para o mundo, dessa forma, quando a pessoa se entrega ao outro, o mundo se torna muito maior e profundo, transcendendo assim a característica física e psíquica da pessoa amada e ela enxerga a pessoa espiritual que o outro é.

Assim sendo, Frankl afirma que “[...] em última instância, cada pessoa é insubstituível; se não por outros, o é por quem o ama [...]” (Frankl, 2011, p. 29). Ao entendermos que cada pessoa é imprescindível e nem pode ser trocada por outra, compreendemos a

[...] responsabilidade do ser humano por sua vida e pela continuidade da vida. A pessoa que se deu conta dessa responsabilidade em relação à obra que por ela espera ou perante o ente que a ama e espera, essa pessoa jamais conseguirá jogar sua vida fora. Ela sabe o “porquê” de sua existência – e por isso também conseguirá suportar quase todo “como” (Frankl, 2020a, p. 105).

Frankl se contrapõe à frase de que o amor torna as pessoas cegas. Ele afirma que o amor se desloca em sentido contrário a essa afirmativa, fazendo com que a pessoa, através do amor, consiga perceber o outro na “[...] sua essência, em seu modo de ser, em sua unicidade e singularidade, sem se deter apenas em sua essência e em seu modo de ser, mas também abarcando-o em seu valor, em seu dever ser, ou seja, afirmá-lo [...]” (Frankl, 2021, p.75). O amor faz com que vejamos a pessoa inteiramente. O que ele torna visível é o valor que ainda não está realizado, é uma possibilidade, é um vir a ser da pessoa.

A autotranscendência, sendo uma característica especificamente humana, e, ao mesmo tempo, estando vinculada ao amor, faculta ao ser humano uma abertura para o outro, somente nessa relação com o outro, nessa relação de doação, que é possível se viver o verdadeiro amor. Portanto, a existência humana sempre está voltada para algo ou alguém que não seja a própria pessoa. Nesse ponto, a pessoa se encontra tão envolvida com uma tarefa, além de si mesma, em direção de algo que não seja ela mesma – em direção a algo ou alguém, um sentido que tenha que realizar - que se esquece de si. Frankl utiliza-se da metáfora do olho que, quando sadio, somente cumpre sua função ao enxergar o mundo; porém quando doente, acometido por um glaucoma, somente enxerga “[...] as cores do arco-íris em torno de uma fonte de luz, aí o meu olho vê algo de si mesmo [...]” (Frankl, 1991, p. 18). Assim, Frankl se refere ao ser humano

que, também só cumpre sua função, quando se volta para o mundo exterior, em outras palavras, ele somente cumpre sua função no mundo, no momento em que se volta para fora de si próprio, e se dedica à uma tarefa, à um trabalho ou à amar alguém, à um amigo querido, à Deus. Dessa forma, na medida em que o ser humano se transcende, ele se realiza a si mesmo (Frankl, 1991).

Outra característica especificamente humana é o autodistanciamento, que caminha junto com a autotranscendência, e se refere ao ato de distanciar-se de si mesmo. Frankl (2011) afirma que o humor é uma capacidade exclusivamente humana e integra a capacidade que o ser humano tem de se distanciar dos episódios que tenha que encarar na vida. Bruzzone (2011) esclarece que somente o ser humano é capaz de rir de si mesmo, colocando como ridículos seus próprios temores.

Através do humor, o qual consiste no ato da pessoa ser capaz de rir de si mesma, o ser humano tem condições de tomar distancia não somente de uma situação em que está inserido, mas, também, de si próprio; dessa forma, consegue decidir qual atitude tomar perante si e seus condicionantes psíquicos e biológicos. Por esse ponto de vista, “[...] a pessoa é livre para dar forma a seu próprio caráter, sendo responsável pelo que fez de si mesma [...]” (Frankl, 2011, p. 27). A possibilidade de se posicionar diante dos fenômenos somáticos e psíquicos, seus condicionantes e instintos, é o que realmente interessa. Esse posicionamento envolve a dimensão dos fenômenos noéticos, dimensão onde os fenômenos especificamente humanos se estabelecem.

Por essa perspectiva de Frankl

O ser humano não é completamente condicionado e determinado; ele mesmo determina se cede aos condicionamentos ou se lhes resiste. Isto é, o ser humano é autodeterminante, em última análise. Ele não simplesmente existe, mas sempre decide qual será sua existência, o que ele se tornará no momento seguinte (Frankl, 2020, p. 153).

Bruzzone (2011) prossegue referindo-se a essa capacidade que a pessoa tem de decidir se cede ou não aos condicionamentos que lhe são impostos e cita a “força de resistência do espírito” como sendo essa faculdade que o ser humano tem de se distanciar do seu próprio destino, podendo isso acontecer não somente “[...] de modo *heroico*, através da valente defesa da própria integridade nas situações extremas da vida ou, por outro lado, de modo irônico [...]” (Bruzzone, 2011, p. 121). Esse ato de autodistanciamento, auxilia o ser humano a recuperar o controle sobre si próprio.

Ao se referir ao tema da liberdade como uma característica humana, a qual permite o ser humano decidir sobre si próprio, Fabry assevera que,

A liberdade oferece ao homem a oportunidade de mudar, de renunciar ao seu eu e inclusive de enfrentá-lo. Seu eu noético, destinado a amar outros seres e aperfeiçoar outros sentidos, consegue encarar seu organismo físico e psicológico num confronto que pode provocar mudanças de atitude. A logoterapia realça “o poder desafiante do espírito humano” que lhe permite opor-se às forças do meio e do instinto e elevá-lo acima do todo o condicionamento a que o destino possa submetê-lo (Fabry, 1984, p. 46).

Na educação, o autodistanciamento chama a atenção, e deve ser tema do processo educativo, pois a partir do momento em que o ser humano consegue tomar distância não somente de uma situação, mas também de si mesmo, ele

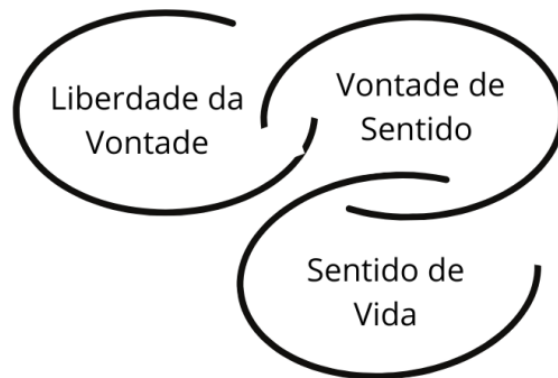
[...] é capaz de escolher uma atitude com respeito a si mesmo e, assim fazendo, consegue tomar posição, colocar-se diante de seus condicionamentos psíquicos e biológicos [...] visto dessa maneira, a pessoa é livre para dar forma a seu próprio caráter, sendo responsável pelo que fez a si mesma (Frankl, 2011, p. 27).

5.5 OS PILARES DA LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL

A Logoterapia e Análise Existencial (LAE) de Frankl tem em sua constituição três princípios basilares: Liberdade da vontade, Vontade de sentido e Sentido de vida. A liberdade da Vontade é a fundamentação antropológica da LAE. Através dela compreendemos que o ser humano ainda que tendo a influência de situações que o condicionam, tem a liberdade de assumir uma atitude e tomar uma decisão diante delas. A vontade de Sentido, como princípio básico, é a predisposição do ser humano pela busca de um sentido na vida. O Sentido da Vida é o aspecto incondicional da vida, ele perpassa toda a existência humana (Dourado *et al.*, 2010). Portanto na Logoterapia, esses axiomas se conectam e se complementam na elucidação da imagem do ser humano (Lukas, 1989).

Na figura abaixo procuramos representar os três princípios basilares da Logoterapia através de elos abertos que dão a ideia de *continuum* – elementos que passam de uns para os outros sem interrupção – dessa forma, a abertura existente nos elos permite que esses três axiomas se conectem e se complementem.

Figura 3 – Os três princípios basilares da Logoterapia



Fonte: elaborada pela autora (2024).

5.5.1 Liberdade da vontade

De acordo com Lukas (1989), a discussão sobre o primeiro princípio “liberdade da vontade”, ou seja, o questionamento de que modo o ser humano é verdadeiramente livre, já vem sendo discutido há milênios. A Análise Existencial de Viktor Frankl concebe a liberdade da vontade como uma contestação ao pandeterminismo.

Consoante ao exposto acima, Bruzzone (2011) comenta que “[...] a Análise Existencial é capaz de conciliar o determinismo da esfera bio-psico-sociológica e a liberdade da dimensão noética [...]” (Bruzzone, 2011, p. 108, tradução nossa). Assim sendo, a cada instante o ser humano é colocado frente a frente com um valor único e insubstituível e é chamado a realizar milhares de oportunidades, podendo tomar uma posição de se colocar contra ou se dobrar e se deixar levar, pelos condicionantes que lhe impõem obstáculos à realização de sua liberdade (Frankl, 2020b). Frankl (2015) afirma que a liberdade da vontade não se refere a uma completa liberdade.

É evidente que o homem está submetido a condicionamentos por assim dizer biológicos, psicológicos e sociológicos. Nesse sentido, não é livre – ele não está livre de condicionamentos; não é de modo algum livre de algo, senão que é livre para algo. Quero dizer, livre para tomar posição perante todo e qualquer condicionamento (Frankl, 2015, p.98).

A liberdade que o ser humano possui está na faculdade de elevar-se sobre os determinantes somáticos e psíquicos, direcionando-se para o “espaço” do noológico. Frankl reforça que “a liberdade espiritual” não pode ser tirada do ser humano e, até o derradeiro suspiro, essa liberdade lhe consente modificar a sua vida de forma que tenha sentido (Frankl,

2020a). Ao realizar esse movimento, o ser humano se projeta para a dimensão noética, tendo condições de se posicionar perante o mundo e a si mesmo. Sendo um ser que tem condições de fazer julgamentos de si e de suas ações, é capaz de distanciar-se de si mesmo através da autoconsciência e da consciência (Frankl, 2020b). “Essa liberdade espiritual é, definitivamente, essa margem incondicionada que resiste a qualquer condicionamento, inclusive em situações críticas da vida (reclusão, enfermidade, velhice, invalidez, etc.)” (Bruzzzone, 2011, p. 106, tradução nossa).

Em relação ao que foi citado acima, Bruzzzone (2011) esclarece que a função da Logoterapia é retirar o foco do ser humano sobre os condicionantes que o sufocam, fazendo com que se torne consciente de sua liberdade e, desse modo, possa invocar sua responsabilidade sobre a situação.

Aquino (2013) ressalta que quando o ser humano se posiciona e escolhe uma resposta para dar à vida, torna-se responsável por sua escolha. “A liberdade é concebida como um dos aspectos da existência que se complementaria com responsabilidade. Assim, por trás da figura da liberdade há sempre outra “figura-fundo”, que seria a própria responsabilidade” (Aquino, 2015, p. 34). É por esse motivo que Frankl recomendou que fosse construída na costa oeste, a Estátua da Responsabilidade, completando a Estátua da Liberdade que se encontra na costa leste dos Estados Unidos (Frankl, 2005b).

A “[...] liberdade ameaça degenerar em arbitrariedade se não for contrabalanceada pela responsabilidade [...]” (Frankl, 2005b, p. 95), assim dizendo, a liberdade não caminha sozinha, a ela temos sempre atrelada a responsabilidade.

5.5.2 Vontade de Sentido

O segundo pilar, a vontade de sentido, é um fenômeno especificamente humano, sendo o ser humano “[...] o único ente que busca significado para vida [...]” (Aquino, 2013, p. 53). A vontade de sentido em nada se parece com a realização de um instinto de vontade a ser realizado, pois dessa forma, ele estaria apenas preocupado em realizar um equilíbrio interno, sendo apenas um propósito pessoal. Frankl adverte que “[...] a vontade não pode ser exigida, dominada nem comandada. Não se pode criar, artificialmente, a vontade, e, se a vontade de sentido deve vir à tona, o sentido, em si, deve ser elucidado [...]” (Frankl, 2011, p.60). Nesse sentido, o ser humano responde as perguntas que a vida lhe apresenta e, desse modo, “[...] realiza os significados que a vida lhe oferece [...]” (Frankl, 2005b, p. 29).

Ortiz (2006), completa afirmando que o ser humano frequentemente tem que decidir perante as perguntas que a vida lhe apresenta e é sua a responsabilidade de tecer sua própria biografia. As perguntas conduzem a pessoa aos processos de compreensão do sentido único da vida, pois, cada pergunta tem seu próprio significado. É esse significado que auxiliará o ser humano a encontrar seu sentido da vida. Dessa forma, as perguntas da vida só podem ser respondidas de forma pessoal.

5.5.3 Sentido da Vida

O terceiro pilar da Logoterapia, Sentido da Vida, faz referência aos sentidos e valores. O sentido se refere sobretudo à uma pessoa que está envolvida em uma determinada situação, assim, “[...] o sentido não pode ser separado de seu contexto [...]” (Frankl, 2005b, p. 39); isso faz com que o sentido tenha uma característica única e somente a própria pessoa possa descobri-lo (Frankl, 2005b). Devido a isso, “[...] o sentido difere, primeiramente, de homem para homem e, depois, de dia para dia e, de fato, até de hora para hora [...]” (Frankl, 2011, p. 72).

Frankl defende que, o que realmente interessa, não é “[...] o sentido de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em dado momento [...]” (2020a, p. 133). O ser humano não deveria buscar por um sentido abstrato da vida, mas a sua própria missão ou vocação na vida. Cada pessoa possui um “chamado” concreto que exige que seja realizado, portanto, são oportunidades únicas e somente a pessoa pode realizar, sendo ela insubstituível, “[...] ninguém pode viver a vida de ninguém, em virtude do caráter de unicidade da existência humana [...]” (Frankl, 2011, p. 73). Não existe um sentido universal, contudo existem sentidos únicos de cada situação. Frankl (2005b) prossegue afirmando que a vida nunca deixa de ter sentido se concebermos que o sentido se estende além do agir e do amar.

Na perspectiva de Frankl (2020a), para se realizar o verdadeiro sentido da vida o ser humano deve descobri-lo no mundo, existindo formas diferentes de experienciá-los. Essas formas diferentes ocorrem através da realização de valores, os quais são nomeados por Frankl como: valores criativos, valores experienciais e valores atitudinais.

Os valores criativos são realizados a partir do momento em que a pessoa se dedica a criar um trabalho ou praticar um ato criador. Nos valores criativos, o ser humano é chamado a realizar algo para o mundo, fazendo dele um lugar melhor, realizar uma ação ou produzir uma obra (Frankl, 2020a).

Segundo Xauza,

[...] os valores de criação incluem todas as nossas criações intelectuais, artísticas, de trabalho e realização profissional, que manifestam necessidades humanas fundamentais. Uma inadequada visão ou realização desses valores frustram o homem e desviam o sentido da vida. Assim, o ócio e o ativismo, a desvalorização e a desumanização do trabalho nas mais diversas formas de funcionalização ou alienação, a impossibilidade de realização do trabalho ou a frustração das potencialidades criativas poderão levar o homem à despersonalização, à robotização, a produzir o *taedium vitae* ou a revolta (Xauza, 2013. p. 178).

Os valores experienciais ou vivenciais são realizados experimentando algo ou encontrando alguém. Essa forma de se encontrar um sentido na vida é quando o ser humano vivencia algo, ao se vivenciar a natureza e a cultura, o amor também é uma forma de vivenciar o outro ser humano, Frankl ainda inclui o experienciar a bondade, a verdade e a beleza (Frankl, 2020a).

Sobre os valores experienciais, Xauza complementa

[...] são valores que se manifestam na gratuidade dos atos de receber. As riquezas incomensuráveis da natureza que captamos na contemplação, todas as riquezas da cultura, desde as expressões de arte mais primitivas e variadas até aquelas que os artistas eternizaram em cores, formas e sons. As experiências místicas, vistas como as mais altas do homem numa perspectiva interpessoal e intrapessoal do amor divino. As experiências comunicadas no amor humano, que transcendem o sexual e o erótico, rumo a uma comunicação em plenitude (Xauza, 2013, p. 179).

De acordo com Bruzzone (2011), os valores criativos e experienciais constituem uma forma ativa e contemplativa pela qual o ser humano pode preencher sua vida de sentido. Segundo o autor, esses valores proporcionam o desenvolvimento das capacidades do ser humano. O valor criativo desenvolve a capacidade em traçar seus próprios objetivos e decidir por o que lutar; o valor experiencial, por sua vez, é o ato de ser capaz de receber do mundo e dos outros algo, “[...] de contemplar o verdadeiro, o belo, o bom, o sagrado na natureza, na arte, no amor [...]” (Bruzzone, 2011, p. 133-134, tradução nossa). Esses valores favorecem a evolução das dimensões da pessoa espiritual.

Os valores de atitude são descobertos quando tomamos uma atitude em relação ao sofrimento inevitável. No momento em que o ser humano se depara com uma situação sem esperança, ocupando o lugar de vítima sem possibilidade de receber auxílio, ou mesmo na hora em que se depara com um destino que não tem a possibilidade de ser modificado.

[...] O que realmente importa e conta mais é dar testemunho do potencial, unicamente humano, que, em sua forma mais alta, deve transformar uma

tragédia em um triunfo pessoal, deve mudar a situação difícil em que o indivíduo está em um sucesso humano. Quando não temos mais condição de mudar uma situação pensemos numa doença incurável, um câncer que não pode ser operado então somos estimulados a mudar a nós mesmos (Frankl, 2005b, p. 42).

Quando o ser humano modifica a si mesmo ele renasce maior do que era. Em vista disso, Frankl aponta a riqueza do sentido da vida que se deposita na possibilidade de se conceber um sentido mesmo ao sofrimento, à culpa e à morte. O sentido pode ser atingido em qualquer circunstância, isso inclui as piores circunstâncias que se possa imaginar (Frankl, 2005b). Nessas piores circunstâncias da vida, o sofrimento somente deixa de causar dor, no momento em que a pessoa achar um sentido nele, ou seja, o sofrimento somente cessa quando a pessoa encontra um sentido para aquele sacrifício em sua vida.

Contudo Frankl (2020b) afirma que, o ser humano não precisa sofrer para encontrar sentido, mas em uma situação que traga um processo naturalmente vivido de dor, sendo ele inevitável, a pessoa, ainda assim, pode encontrar sentido nesse sofrimento. Frankl prossegue afirmando que sofrer desnecessariamente, seria um ato masoquista, de forma nenhuma heroico, pois se um sofrimento pode ser evitado, o correto a ser feito seria evitar suas causas.

Segundo o ponto de vista de Damásio *et al.* (2010), a realização de valores se dá no cotidiano do ser humano, podendo modificar dependendo da situação vivida: “[...] um momento para se dedicar ao trabalho, um momento em que a família está sendo priorizada, um momento de sofrimento, em que se faz necessário pôr em prática os valores atitudinais, etc [...]” (Damásio *et al.*, 2010, p. 141). Esses autores ainda salientam que, independentemente, de qual seja o valor em que o sentido esteja sendo encontrado, o bem-estar psicológico será percebido.

No próximo item, traçaremos considerações sobre algumas interfaces que a Logoterapia e a Análise Existencial, de Viktor E. Frankl, pode assumir com a educação.

5.6 A LOGOTERAPIA E A ANÁLISE EXISTENCIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Bruzzone (2011) assevera que, desde a organização dos centros de consulta psicopedagógicos gratuitos em Viena, oferecidos para a juventude que se encontrava desamparada, Frankl já começara ali a criar o caráter educativo da Logoterapia. Nos textos de Frankl, as observações de “natureza psicopedagógica”, demonstravam que era preciso uma nova intervenção para conseguir enfrentar o vazio existencial que se traduziam em sintomas patológicos. Frankl compreendia a necessidade de ajudar a recuperar a percepção do sentido da

vida e também da reapropriação da responsabilidade pelo próprio destino. Em outro texto, o autor apresenta uma declaração dada por Elisabeth Lukas, na qual ela afirmou que a Logoterapia é a primeira e autêntica psicologia preventiva: ela é constituída simultaneamente pela psicoterapia, filosofia e antropologia, porém possui igualmente características pedagógicas de grande relevância (Bruzzzone, 2022).

Uma das contribuições da Logoterapia se faz ao aproximar a patologização do vazio existência à necessidade da vontade de sentido, propondo uma intervenção que possui propriedades noéticas. Tal ajuda está pautada no procedimento “do modelo clássico do diálogo socrático”, o qual se fundamenta na prática de conversas questionadoras que auxiliam a dar à luz o saber preexistente na pessoa (Bruzzzone, 2022).

O diálogo socrático é uma clássica conversa entre pessoas, que questionam a verdade sinceramente, reconhecendo humildemente que não são detentoras da verdade e estão dispostas a ir em busca dela (Ortiz, 2012). A maiêutica de Sócrates se constituía de perguntas que tinham o objetivo de descobrir algo novo, fazer vir à tona uma nova possibilidade de sentido, sendo uma “[...] espécie de “obstetrícia espiritual [...]” (Bruzzzone, 2011, p. 180).

O diálogo socrático – ou seja, a prática de discutir o autoconhecimento – permite que os indivíduos acessem aspectos profundos de si mesmos, ajudando-os a perceber como se avaliam, a reconhecer seus potenciais e a identificar o caminho que desejam seguir. Esse processo possibilita que tomem consciência das motivações mais íntimas que orientam os sentidos de sua existência. Desde a infância, as pessoas frequentemente se protegem por meio de máscaras, com o objetivo de agradar aos outros, obter aceitação e evitar o sentimento de culpa. Assim, as conversas voltadas ao autoconhecimento auxiliam na descoberta do verdadeiro eu que se esconde por trás dessas proteções – revelando tanto o lado que impulsiona a busca por sentido quanto as características que podem ser aprimoradas ou reconhecidas com sinceridade (Fabry, 1984).

Dessa forma Fabry (1984) afirma que

[...] a designação do nome socrático atribui-se ao conceito de Sócrates com a relação ao professor. O trabalho do professor não era incutir informações na cabeça de seus alunos, mas torná-los côncios daquilo que no íntimo já sabiam. Sócrates via o professor como uma parteira ajudando os estudantes a darem a à luz suas metas inconscientes (Fabry, 1984, p.168).

Bruzzzone (2011) traz tal técnica para a educação ao afirmar que a função educativa da “maiêutica socrática” não se difere muito da prática logoterapêutica, em outras palavras, o objetivo da relação seja entre paciente e analista, seja entre discente e docente, “consiste em

ajudar o ser humano a sair de si próprio em direção ao mundo, a superar seus próprios limites para crescer além de si mesmo e transcender sua própria situação indo em direção a um sentido” (Bruzzone, 2011, p. 179, tradução nossa). Para Aquino (2015), é possível ao/à docente “[...] dialogar por meio de questões socráticas para ampliar a percepção dos valores que estão latentes nas situações e descobrir qual deles brilha mais na consciência dessa pessoa [...]” (Aquino, 2015, p. 17).

No enfoque da teoria frankliana, a função última da educação não é a de simplesmente fazer vir à tona o conhecimento prévio de uma pessoa, mas sim, o de ajudá-la a descobrir um futuro repleto de significado e uma gama de sentidos e valores por realizar. Assim sendo, a principal função da educação é a de afinar a consciência, para ajudar a pessoa a conceber sua própria vida e de ensinar a recomeçar quantas vezes for necessário (Bruzzone, 2022).

Ao tratar da função da educação visando o aguçar da consciência ou o afinar a consciência, como citado por Bruzzone, Lukas (1990) afirma que esse seria o caminho para a “reumanização” da pedagogia e a solução de muitos contratempos escolares. Nessa compreensão a autora apresenta três etapas que podem contribuir para esse processo.

A primeira etapa implica a compreensão de que existe a necessidade de realizações prévias para uma vida repleta de sentido. Nessa fase, a pessoa deve entender que para ter uma vida repleta de sentido precisa primeiro estar aberta à vida e tomar a iniciativa e, dessa forma, ela estará predisposta à percepção de sentido existente nas situações para, então, mais tarde, poder encontrar o sentido. Lukas (1990) afirma que, a principal dificuldade está na perda da confiança das pessoas na totalidade do sentido da vida, melhor dizendo, as pessoas não confiam na possibilidade de que o sentido, de alguma maneira e em algum dia, pode acontecer.

Nesse contexto, a autora destaca a pergunta: “Pra que fazer isso?”, como sendo a marca do problema de motivação de alguns jovens (Lukas, 1990). Um recurso para auxiliar em tal problemática seria encorajar os jovens a investir em situações que tenham sentido. Em referência a isso, Lukas afirma que na realização prévia, a pessoa assume o posicionamento em se dedicar a uma causa que faça sentido. Para tanto, o ser humano precisa estar efetivamente comprometido com a vida, realizando valores. Podendo, dessa forma, prevenir o sentimento do vazio existencial (Lukas, 1990).

Em relação ao supracitado, Frankl esclarece que

[...] os valores não podem ser ensinados; valores devem ser vividos. Tampouco o sentido pode ser dado. O que um professor pode dar, nesse caso, nunca é o sentido, mas um exemplo da própria dedicação pessoal e de sua devoção à causa da pesquisa, da verdade e da ciência (Frankl, 2015, p.110).

Aquino (2015), em consonância com Frankl, partindo do pressuposto que uma vez que os valores não podem ser ensinados, mas devem ser vivenciados, afirma que o/a docente deve ser a referência de pessoa que se empenha em uma causa, podendo ser essa causa: os seus educandos ou algo que transcenda a si mesmo/a.

Lukas (1990) destaca que, o que deve ser ensinado é que a vida somente pertence a quem se entrega de verdade. Em sequência, a autora pondera que é preciso “imunizar” as crianças contra as tendências pessimistas que vigoram no cotidiano delas e, a forma de humanizá-las é possibilitando com que as crianças aprendam a se dedicar a algo, que se envolvam em favor de algo, que confiem em algo. Lukas (1990) revela ainda que a vida em toda a sua extensão vale a pena, todos os momentos são válidos, mesmo as piores situações da vida compreendem “[...] possibilidades de sentido muito especial [...]” (Lukas, 1990, p. 75), o que o ser humano precisa é desenvolver a capacidade em percebê-los.

A segunda etapa apontada pela autora é a “[...] capacidade de percepção de possibilidades de sentido [...]” (Lukas, 1990, p.76). Em outras palavras, o ser humano deve aguçar os sentidos para que possa perceber que a vida sempre possui um sentido e que ele irá diferir de pessoa para pessoa e de situação para situação. A partir disso, entendemos que, em diferentes situações, pode-se extrair possibilidades de sentido, praticamente de todas as situações que a vida nos oferece, mesmo dos erros e fracassos. Concluímos, assim, que o sentido é inerente à vida. Assim sendo, Lukas (1990) afirma que Frankl foi o primeiro cientista a reconhecer a

[...] existência de uma “vontade de sentido” em todo ser humano, um anseio existencial para vivenciar sua vida como tendo sentido, e a admitir que a felicidade e o contentamento só poderão ser alcançados à medida que essa “vontade de sentido” possa se realizar (Lukas, 1990, p. 76).

Partindo do contexto acima apresentado, todo ser humano deveria estar satisfeito e feliz com a sua vida, pois a sua vontade de sentido poderia ser encontrada em cada situação da sua vida. Porém Lukas (1990) assevera que as crises de falta de sentido têm aumentado na sociedade moderna. A autora apresenta duas explicações que podem estar relacionadas a tal situação: “ou as configurações de sentido inerentes a cada situação de vida não são mais percebidas espiritualmente, ou aquilo que é percebido não é mais aproveitado e realizado, apesar de “[...] vontade de sentido” existente [...]” (Lukas, 1990, p. 77).

Lukas (1990) chama a atenção para a percepção de sentido, pois ele integra “[...] um componente essencial de uma psico-higiene saudável [...]” (Lukas, 1990, p. 77). Salienta, também, que os pais e os/as docentes devem servir de modelos, no movimento de percepção espiritual, para as gerações que estão em crescimento, dando-lhes exemplo, desde a mais tenra idade, de que vale a pena lutar por um mundo melhor e que todas as situações da vida, até as de sofrimento, possuem um sentido positivo se estivermos capacitados a enxergá-las.

Bruzzone (2011) considera que a educação possui um desafio mais elevado, uma tarefa maior e essencial que, é

[...] fazer crescer, em cada pessoa, o amor pela vida e a capacidade de encontrar um sentido em cada situação da existência. Somente dessa maneira as pessoas estarão imunizadas, não contra a dor, mas sim, contra o niilismo que as reduz ao desespero (Bruzzone, 2011, p. 115, tradução nossa).

A terceira etapa, aponta por Lukas (1990), implica em que tudo o que foi percebido e efetivado pela vontade de sentido, deve ser percebido como tendo sentido e chegar à hora de se dizer “sim” a esse sentido. Assim, quando a pessoa perceber que algo pode ser realizado, deve querer concretizá-lo para que, de uma situação possível, passe para uma situação real. Aqui, está envolvida a capacidade do ser humano de fazer escolhas, envolvendo não só a competência em tomar decisões corretas, mas de querer concretizar essas escolhas (Lukas, 1990).

Bruzzone (2011) concorda com Lukas (1990) ao asseverar que a função da educação consiste em

[...] aumentar a liberdade e a responsabilidade das pessoas para que possam levar uma existência autêntica, além das exigências e dos condicionamentos a que estão constantemente expostos. O qual requer o desenvolvimento de um sentido estético (entendido como a capacidade de captar intuitivamente o significado e o valor), de sentido crítico (capacidade de discernir o que tem sentido do que não tem) e de um sentido ético (capacidade de decidir e de realizar responsavelmente os significados e valores) (2011, p. 110, tradução nossa).

A partir de tudo que foi exposto até aqui, buscamos a etimologia da palavra “educar” e a encontramos em Aquino (2015), o qual explica que tal palavra se origina do

[...] latim *educare*, que, por sua vez, está relacionado ao verbo *educere*, constituindo-se do prefixo *ex* (fora) e *ducare* (conduzir, levar). Sendo assim, a educação seria o ato de “conduzir para fora”, ou seja, levar o educando para o mundo, o que significaria uma autêntica autotranscendência (Aquino, 2015, p.15).

A relação que o educando deve estabelecer com o mundo, citada por Aquino (2015), está fundida em valores e sentidos que precisam ser realizados. A percepção de valores e sentidos está ligada à consciência. Ela é consultada toda vez que a pessoa precisa se decidir por realizar um valor, dessa forma, ela possibilita que escolhas sejam feitas com liberdade e responsabilidade.

Aquino (2015) esclarece que o conhecimento se configura como uma ação de autotranscendência, na qual a pessoa se desloca do seu mundo e se direciona a algo, transcendendo dessa forma aos seus próprios interesses. Devido ao fato do ser humano se encontrar aberto para o mundo, ele promove uma autêntica receptividade para os objetos e valores presentes no mundo. Portanto, essa abertura faz com que o ser humano possa estabelecer uma abertura para um “tu”, ou seja, em direção a uma pessoa; essa abertura também pode estar voltada para a natureza e obras artísticas.

A interação com esses objetos opera uma transformação no ser, melhor dizendo, os valores com os quais o ser humano entra em contato, o transformam. Nesse ponto, o ser humano realiza valores vivenciais. O ser humano também pode realizar valores criativos, isso acontece quando a pessoa encontra sentido em oferecer algo para o mundo. Além desses dois valores, o ser humano pode encontrar sentido ao realizar valores atitudinais diante de situações imutáveis ou no sofrimento inevitável, onde a pessoa pode assumir um posicionamento perante essas situações e ter com tais posicionamentos um crescimento interno (Aquino, 2015). Para o autor é possível à educação ensinar a prática desses valores desde as situações cotidianas àquelas mais singulares.

Bruzzzone (2011) completa afirmando que os valores de criação e valores vivenciais permitem ao ser humano desenvolver as duas dimensões da pessoa espiritual:

[...] por um lado, a capacidade de escolher as próprias metas, de individualizar as causas pelas quais viver e lutar, e, quais ideais perseguir; por outro lado, a capacidade de receber a riqueza do mundo e dos outros, de contemplar o verdadeiro, o belo, o bom, o sagrado na natureza, na arte, no amor (Bruzzzone, 2011, p. 133, tradução nossa).

Para Frankl, mais do que nunca a educação desempenha um importante papel na vida das pessoas, pois ela é responsável por despertar a consciência e transformar o ser humano, para que ele seja capaz de resistir e de se “imunizar” contra o vazio existencial causado pelo conformismo e o totalitarismo. Portanto, a educação deve criar condições para desenvolver a responsabilidade do ser humano diante das escolhas feitas (Frankl, 2015). Uma vez que o ser

humano é o “ser que decide” e essas decisões tomadas transformam possibilidades em realidades, tais atos refletem sobre a própria pessoa e, é a partir disso, que o ser humano se autoconfigura. Assim sendo,

[...] a educação não deve limitar-se a transmitir conhecimento, nem contentar-se com o repasse das tradições. Ela deve, sim, refinar a capacidade humana de encontrar aqueles sentidos únicos que não se deixam afetar pelo declínio dos valores universais (FRANKL, 2011, p. 108).

A partir desta citação, podemos afirmar que Frankl (2011) refere-se à educação não como apenas um recurso de transmissão de conhecimento, mas sim, um recurso pelo qual o ser humano pode ter uma perspectiva da responsabilidade que possui ante as escolhas que faz em sua existência. Dessa forma, as pessoas possuem a liberdade noética de se posicionarem e tomarem decisões perante as variadas situações que a vida lhes apresenta, porém, também têm a responsabilidade sobre elas (Frankl, 2015).

Frankl (2020a) explica através de uma metáfora, na qual ele compara a função do logoterapeuta a de um oculista, que, assim como o oculista procura preparar o ser para enxergar o mundo da forma que ele realmente é, o logoterapeuta busca “[...] ampliar e alargar o campo visual do paciente de modo que todo espectro de sentido e potencial se torne consciente e visível para ele [...]” (Frankl, 2020a, p.135). Trazendo tal metáfora para o campo da educação, entende-se que o papel do/a professor/a é o de dialogar, ampliar e alargar o campo de visão do/a aluno/a, de forma que, todo o sentido e potencial imaginado, se torne consciente e visível para ele/ela.

6 METODOLOGIA

O caminho metodológico escolhido para essa pesquisa é de caráter qualitativo, exploratório, descritivo perpassando por algumas etapas. A pesquisa qualitativa foi escolhida por atender à realidade da vida cotidiana dos/as professores/as, diretores, coordenadores e orientadores expressa. Atende ao objetivo proposto de estudar um grupo de professores afetados pelo sofrimento e adoecimento psicológico, fatos esses que não podem ser quantificados, os quais tentaremos compreender dentro da dinâmica das relações sociais, como relatado por Minayo e Sanches (1993). O relato corriqueiro da convivência familiar e profissional se torna de suma importância para a pesquisa qualitativa, pois

[...] a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), apresentações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO; SANCHES, 1993, p.245).

A partir disso, a metodologia qualitativa possibilita descrever, compreender e explicar a experiência de cada profissional.

Em um primeiro momento, no contexto da revisão de literatura, foi realizado um levantamento bibliográfico sistematizado, com a análise de dissertações e teses localizadas no Banco de Dados da Capes, que abordassem a temática “trabalho docente e sua relação com adoecimento docente” do Ensino Básico da rede de ensino pública e ensino, dentro de um recorte temporal de 5 anos, de 2019 a 2023.

A seção “As transformações no âmbito do trabalho docente” é constituída por uma revisão de literatura que teve o objetivo de investigar como as modificações ocorridas no mundo do trabalho influenciaram o trabalho docente; investigar sobre fatores que levam o trabalho docente a ocasionar um sofrimento e/ou adoecimento psíquico em professores/as.

A revisão de literatura realizada na seção “O sofrimento e adoecimento docente” teve como objetivo investigar se docentes acometidos por sofrimento psíquico fazem relatos sobre esse fato para/na instituição escolar; investigar no caso em que os docentes fazem relatos sobre seu sofrimento e/ou adoecimento psíquico nos ambientes de trabalho, sobre as respostas das instituições educacionais frente a esses relatos; conhecer as estratégias utilizadas por professores no enfrentamento das adversidades vivenciadas no cotidiano escolar.

No capítulo “Contribuições da teoria de Viktor E. Frankl para a educação”, apresentamos brevemente uma biografia do criador da Logoterapia e Análise Existencial, Viktor E. Frankl. Assim como, alguns apontamentos e conceitos teóricos e suas interfaces com a educação.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas individuais – semiestruturada – com 05 (cinco) professores/as do Ensino Básico da rede pública de ensino que estavam em efetivo exercício da profissão e que tivessem relatado apresentar ou já terem apresentado algum sofrimento ou adoecimento oriundo do trabalho docente.

Segundo Lüdke e André (1986), “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...]” (Lüdke; André, 1986, p.34). A entrevista individual é um instrumento de pesquisa em que a comunicação é concebida de forma mais espontânea por parte do entrevistado. À vista disso, por se tratar de questões de natureza pessoal e íntima, ela permite uma investigação mais aprofundada e detalhada para se conseguir as informações necessárias que envolvem a temática investigada.

Segundo Lüdke; André (1986), a entrevista em formato semiestruturado permite que as perguntas sejam apresentadas de uma forma flexível e de maneira fluida atendendo a necessidade e a aceitação recíproca, dessa forma, esse formato foi escolhido, tendo em vista que, o tema da pesquisa pode trazer à tona lembranças dolorosas para os/as participantes da pesquisa. Assim, uma vez que não se trata de uma entrevista de caráter totalmente estruturado, será possível adequar a entrevista para cada profissional de forma exclusiva e, desse modo, fazer com que os/as participantes se sintam à vontade para falar sobre o assunto. Para a realização dessas entrevistas, o local e o horário foram previamente acordados com cada profissional.

O roteiro de entrevista foi inspirado e construído a partir dos estudos desenvolvidos por: Barros (2020); Cardoso (2019); Castro Neta (2020); Fernandes (2019); Frota (2019); Iadeira (2020); Lopes (2020); Moura (2020); Oliveira (2020); Santos (2019).

A apresentação, organização e o estudo dos relatos dos/das docentes que constituem o conjunto de dados dessa pesquisa, foi realizada através da metodologia da análise qualitativa a partir do método da Análise Temática (AT). Braun e Clark (2006) afirmam que tal método ainda é pouco conhecido, porém o consideramos apropriado para a proposta da pesquisa aqui apresentada. A Análise Temática (AT) é uma ferramenta prática e versátil, que permite explorar os dados de forma detalhada e abrangente, proporcionando relatórios ricos em informações, organizados de maneira distinta e estruturada (Braun; Clark, 2006).

Na AT, um tema é algo importante que surge das informações relacionados à pergunta de pesquisa, ele pode ser um padrão ou significado identificado nas informações registradas. A AT trabalha com temas. No presente estudo, definimos como temas os principais agrupamentos temáticos que estruturam nossa análise. Às vezes, um tema é representado por apenas uma ou duas frases de uma entrevista e não precisa, necessariamente, ser algo que o entrevistado tenha destacado como muito relevante. A frequência de um tema pode ser avaliada de maneiras diferentes: pode ser algo que aparece na maioria das entrevistas, algo mencionado por muitos participantes ou até por apenas alguns deles. O mais importante na análise temática é a habilidade e a sensibilidade do pesquisador para identificar o que pode ser considerado como um tema. Durante esse processo, é comum que temas novos e inesperados surjam a partir das entrevistas (Braun; Clark, 2006).

A análise temática pode ser feita em dois níveis: explícito ou latente. No nível explícito, foca-se no conteúdo diretamente apresentado nas falas, analisando padrões de linguagem e interpretando os significados e implicações dessas informações. Já uma análise no nível latente vai além do que está dito nos dados e busca identificar as ideias, suposições, conceitos e ideologias que estão por trás do que foi dito. Nesse tipo de análise, o desenvolvimento dos temas exige interpretação, ou seja, não se limita a descrever os dados, mas já envolve a criação de uma explicação teórica sobre o que os dados significam. A análise temática no nível latente geralmente segue uma abordagem construcionista, em outras palavras, ela busca explorar como as ideias, suposições e significados mais amplos, que não são explicitamente ditos, estão presentes nos dados. Esse tipo de análise pode se parecer com algumas formas de 'análise do discurso', pois tenta compreender as estruturas e os significados mais profundos que estão por trás do que foi diretamente mencionado (Braun; Clarke, 2006).

Como qualquer pesquisa qualitativa a AT também possui fases que devem fazer parte do processo. Primeiramente, todo o percurso da pesquisa deve ser anotado, desse modo, a escrita deve começar “[...] com a anotação de ideias e esquemas de codificação potenciais e continuar através do processo inteiro codificação/análise dos dados [...]” (Braun; Clarke, p. 13, 2006).

Em seguida, as autoras apontam a familiarização ou não, com a literatura pertinente para a análise, como sendo um ponto ainda muito discutido. Alguns defendem que ler a literatura muito cedo pode limitar a perspectiva analítica, fazendo com que o pesquisador se concentre em certos aspectos dos dados e ignore outros que podem ser igualmente importantes. Por outro lado, há quem acredite que se familiarizar com a literatura desde o início pode enriquecer a análise, ajudando a identificar nuances mais sutis nos dados. Na análise temática, não há uma

abordagem universalmente correta. No entanto, uma análise mais indutiva tende a evitar a consulta à literatura nos estágios iniciais, enquanto uma abordagem mais teórica exige um engajamento prévio com a literatura para orientar o processo analítico.

Vale destacar que, nessa pesquisa, a análise temática é feita no nível latente, procurando padrões, sentidos e ideias que não estão sendo ditos, mas se encontram subjacentes ao conteúdo das entrevistas. Optamos por uma abordagem teórica da análise, retomando a literatura como forma de nos familiarizarmos com os aspectos relevantes a serem investigados, o que contribuiu significativamente para a compreensão e condução do processo analítico.

A AT ainda possui seis fases, porém ela não segue um caminho linear, onde se avança de uma etapa para outra de forma fixa. Trata-se de um processo dinâmico e recorrente, em que é comum revisitar etapas conforme necessário.

Na primeira fase há a familiarização dos dados, ou seja, transcrição, leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.

Segunda fase, produção dos códigos iniciais: no qual são identificadas, de forma sistemática, as partes interessantes dos dados em todo o conjunto analisado e são agrupadas as informações relevantes relacionadas a cada código criado.

Terceira fase, a busca pelo tema: consiste na organização dos códigos em temas potenciais, agrupando todas as informações relevantes que se relacionam a cada um desses temas. Braun e Clarke (2006) afirmam que é na terceira fase da análise temática, inicia-se o processo de reflexão sobre as relações “[...] entre os códigos, os temas e entre diferentes níveis de temas (por exemplo, temas principais abrangentes e subtemas neles) [...]” (Braun; Clarke, 2006, p. 18). Nesse estágio, alguns códigos iniciais podem se consolidar como tema principais, outros podem ser reorganizados como subtemas, enquanto alguns podem ser descartados por não apresentarem relevância analítica suficiente.

Quarta fase, revisão dos temas: nessa etapa os temas são revisados para garantir que fazem sentido tanto em relação às partes codificadas quanto ao conjunto completo dos dados, criando-se um 'mapa' temático que orienta a análise.

Quinta fase, definição e denominação dos temas: realiza-se uma nova análise para ajustar os detalhes de cada tema e garantir que eles contribuam para a história geral contada pela análise. Além disso, são criadas definições e nomes claros para cada tema.

Sexta fase, produção do relatório: essa é a etapa final da análise. Nela, são escolhidos exemplos claros e impactantes dos dados, feitas análises detalhadas desses exemplos e estabelecidas conexões entre a análise, a questão de pesquisa e a literatura existente. O resultado é um relatório acadêmico que apresenta a análise de forma completa.

6.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes dessa pesquisa são professores e professoras de escolas da Educação Básica da rede pública estadual e municipal de Juiz de Fora, município situado no estado de Minas Gerais. O critério adotado para a seleção dos participantes ocorreu através da amostra por conveniência, constituído por professores e professoras do Ensino Fundamental dos anos finais e do Ensino Médio, da rede pública de ensino, que estavam em efetivo exercício da profissão e que tivessem relatado apresentar ou já terem apresentado algum sofrimento e/ou adoecimento psíquico oriundo do trabalho docente. Cabe ressaltar que dois participantes da pesquisa se encontravam em readaptação pela Secretaria de Educação.

Optamos, para registro dos relatos dos docentes, em realizar entrevistas individuais por levarmos em consideração a realidade dos/das docentes que possuem mais de um vínculo de trabalho e, também, para preservar a história de cada um/a e por considerarmos a dificuldade que alguns/algumas profissionais de educação teriam de se expressar perante seus/suas colegas de trabalho e, até mesmo, o preconceito que poderiam sofrer de seus/suas colegas e/ou dentro das instituições em que trabalham. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas conforme a disponibilidade de cada docente. Ressaltamos que os encontros ocorreram em local e data previamente acordado com cada participante. O Roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice 4.

Inicialmente, foram selecionados 10 docentes para participar da pesquisa. No entanto, um deles foi impossibilitado devido a uma cirurgia recente; outro não respondeu à tentativa de agendamento da entrevista; um terceiro, era recém-admitido na rede pública de ensino; e ainda um outro, por não atuar no município definido para o desenvolvimento da pesquisa. Permanecendo um total de 06 docentes para a realização das entrevistas.

Os profissionais foram convidados a participar da pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em relação ao TCLE, os/as participantes das entrevistas individuais semiestruturadas assinaram dois termos de consentimento, os quais se encontram nos Apêndice 5 e 6, visto que essa pesquisa constitui um desdobramento de uma pesquisa de maior abrangência intitulada: “Educação, Saúde e Sentido de Vida: uma intervenção com foco na formação docente inicial e continuada”, sob coordenação da Prof^a Dr^a Sandrelena da Silva Monteiro, aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, parecer n. 6.640.517. Os/As participantes ficaram com uma cópia e eu, pesquisadora, com outra. Também foi pedido consentimento para que a entrevista fosse gravada, esclarecendo que a identidade dos/das docentes seria preservada através da utilização de codinomes para cada

participante no momento da transcrição. Dessa forma, para garantir tal anonimato, optou-se por utilizar codinomes associados às atividades de lazer que cada um realiza fora do ambiente escolar. Assim, os próprios participantes escolheram os nomes fictícios que melhor representavam as atividades que lhes proporcionavam prazer e bem-estar, preservando suas identidades de forma ética e respeitosa.

As entrevistas foram conduzidas com 6 (seis) docentes. No entanto, uma delas foi posteriormente desconsiderada no estudo dos dados, pois o participante demonstrou grande receio durante a conversa e não forneceu informações relevantes para a pesquisa. Assim, a amostra final foi composta por 5 (cinco) docentes — sendo 2 (dois) professores e 3 (três) professoras. Todos preencheram um questionário sociodemográfico eletrônico (Apêndice 3), elaborado em formulário do *Google Forms*® e enviado via *Whats App*® no dia da entrevista. Esse questionário pode ser consultado na íntegra na sessão de Apêndices. A partir dele, extraímos as informações a seguir:

O professor Dançarino do gênero masculino e com idade entre 41 a 50 anos, possui formação em nível de pós-graduação (Mestrado). Atua no Ensino Médio e, atualmente, encontra-se readaptado na Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora. Possui mais de 20 anos de experiência na área da Educação, sendo esse também, o tempo em que exerce docência na instituição.

A professora Cross do gênero feminino e com idade entre 41 a 50 anos, possui formação em nível de pós-graduação (Mestrado). Atua no Ensino Fundamental, segundo segmento (do 6º ao 9º ano). Possui de 11 a 20 anos de experiência na área da Educação, sendo esse também, o tempo em que permanece como docente na instituição escolar.

A professora Penedo do gênero feminino e com idade entre 41 a 50 anos, possui formação em nível de pós-graduação (Especialização). Atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos finais (do 6º ao 9º ano). Possui mais de 20 anos de experiência na área da Educação e está vinculada à instituição escolar em que atualmente trabalha como docente há menos de 3 anos.

O professor Viajante do gênero masculino e com idade entre 41 a 50 anos, possui formação em nível de pós-graduação (Especialização). Atua no Ensino Fundamental e Médio. Possui mais de 20 anos de experiência na área da Educação, sendo esse também o tempo em que permanece vinculado à mesma instituição escolar.

A professora Tecer do gênero feminino e com idade entre 41 a 50 anos, possui formação em nível de pós-graduação (Mestrado). Atualmente, encontra-se afastada de suas atividades

docentes. Possui mais de 20 anos de experiência na área da Educação e mantém vínculo com a mesma instituição escolar, há um período entre 11 e 20 anos.

Vale esclarecer que foi apresentado aos/as participantes a diferença entre sofrimento e adoecimento psíquico e, somente após a compreensão desses dois termos, foi iniciada a entrevista.

6. 2 CONSTRUÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS POR MEIO DA ANÁLISE TEMÁTICA.

Para a análise qualitativa dos dados obtidos nas entrevistas, optou-se pela abordagem da análise temática, que, conforme Braun e Clarke (2006), é uma metodologia flexível e versátil, capaz de identificar padrões recorrentes e temas relevantes nos relatos dos participantes. A construção do corpus da pesquisa seguiu um percurso metodológico cuidadosamente planejado, visando assegurar a profundidade e a coerência na interpretação dos dados.

Em um primeiro momento, ou seja, a primeira fase que se constitui na familiarização dos dados, as entrevistas foram ouvidas repetidamente, com a dedicação de aproximadamente três dias para cada uma, a fim de garantir uma escuta atenta e aprofundada. Em sequência, as entrevistas foram transcritas com o auxílio da ferramenta de transcrição do *Word*®. Após essa transcrição inicial, foi realizada uma revisão minuciosa dos textos para assegurar a fidelidade às falas dos participantes, evitando a perda de informações ou a interpretação equivocada de trechos. Destaca-se, ainda, que as reticências foram intencionalmente mantidas na transcrição das falas dos participantes, como forma de evidenciar momentos de inquietação, hesitação e/ou receio ao abordarem determinados temas durante as entrevistas. Essa escolha buscou preservar a expressividade original dos depoimentos, respeitando as pausas e silêncios que carregam significados importantes no contexto da análise.

Na segunda fase, iniciei o processo de uma primeira análise, com a identificação dos temas centrais emergentes, elementos recorrentes ou significativos nas falas dos entrevistados. Em seguida, foram organizados os subtemas e o conjunto de dados composto pelos extratos, que consistem em trechos representativos das narrativas dos participantes. Na terceira fase do processo metodológico, foi promovido um momento de análise coletiva com a orientadora e duas colegas da pós-graduação pertencentes ao mesmo grupo de pesquisa. O objetivo desses encontros foi revisar e avaliar a coerência entre os temas, subtemas e extratos identificados nas entrevistas. Esses encontros aconteceram semanalmente, com duração aproximada de três

horas, e as apresentações dos dados eram feitas de forma revezada entre as participantes, possibilitando diferentes olhares e contribuições para o aprofundamento da análise.

Na quarta e quinta fase, dedicado à definição e nomeação dos temas, foi conduzido em parceria com a orientadora, por meio de um encontro realizado via *Google Meet*®. O objetivo dessa etapa foi refinar os detalhes de cada tema e subtema identificado, resultando na formulação de definições e denominações distintas, coerentes e representativas do conteúdo analisado. Dessa forma, nessa etapa, foram identificados seis temas centrais, cuidadosamente elaborados com o propósito de responder aos objetivos específicos propostos na pesquisa.

A sexta fase corresponde à elaboração do relatório de análise. De acordo com Braun e Clarke (2006), essa etapa tem como objetivo apresentar o processo analítico de forma esclarecedora e convincente, demonstrando a validade dos achados por meio da coerência e da articulação entre os temas identificados. O relato deve descrever as observações feitas, podendo ainda propor novas reflexões e conexões, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados da Análise Temática, com a exposição detalhada de cada tema identificado, bem como a relação entre os seus respectivos subtemas. Cada tema possui, para melhor entendimento do leitor, um organograma elaborado na plataforma de design gráfico *Canva*®, no qual são apresentados os subtemas relacionados a ele.

7 PARA ALÉM DA SALA DE AULA: SENTIDO, SOFRIMENTO E SUPERAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

*Cada vez mais, as pessoas têm os meios para viver;
mas não tem uma razão pela qual viver.
Viktor E. Frankl*

A análise temática conduzida a partir das entrevistas nos possibilitou identificar seis temas que expressam as percepções que os/as docentes revelaram sobre o adoecimento no exercício da docência e as implicações desse processo nas relações estabelecidas no contexto escolar: 1) Sofrimento e/ou adoecimento docente; 2) Estigmatização do adoecimento docente; 3) Saúde Mental; 4) Respostas da instituição; 5) Estratégias de enfrentamento e 6) Sentido na docência. O organograma 1 possibilita uma melhor visualização, no qual o eixo temático encontra-se no centro do círculo e ao seu redor estão localizados os temas identificados no momento do estudo dos dados.

Organograma 1 – Eixo temático



Fonte: elaborada pela autora (2025).

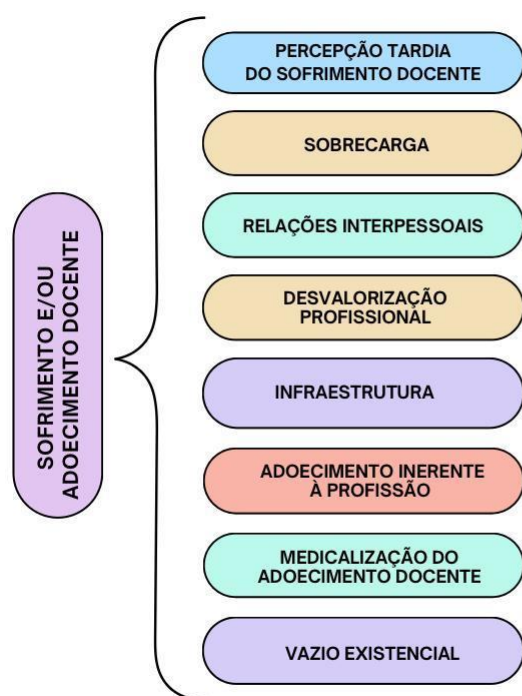
A seguir, com base nos estudos realizados dos dados registrados, serão apresentados de forma detalhada os seis temas identificados, juntamente com as relações estabelecidas entre seus respectivos subtemas. Cada tema apresentará um organograma em sua introdução, o qual auxiliará o leitor na compreensão dos subtemas que o compõem, embora eles não estejam necessariamente distribuídos no texto na mesma ordem em que aparecem na figura. Consideramos relevante destacar que recorreremos à revisão de literatura sobre o sofrimento e o adoecimento docente, a qual forneceu fundamentos teóricos consistentes para o entendimento das vivências relatadas pelos/as participantes da entrevista.

Durante o percurso analítico, surgiu o desafio e, ao mesmo tempo, a oportunidade de dialogar teoricamente com a Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl. A adoção dessa abordagem teórica enriqueceu significativamente a compreensão dos dados, uma vez que ela oferece subsídios importantes para um entendimento do ser humano em sua integralidade, abrangendo não apenas os aspectos psicofísicos, mas também a dimensão espiritual e existencial. Assim, a interlocução com a teoria de Frankl permitiu aprofundar a leitura dos sentidos atribuídos pelos/as docentes à sua prática pedagógica, às vivências de sofrimento e superação no contexto escolar, bem como aos demais temas emergentes.

7.1 SOFRIMENTO E/OU ADOECIMENTO DOCENTE

No primeiro tema abrangente, destacou-se de forma significativa a influência da organização do trabalho como um dos principais fatores associados ao adoecimento desses profissionais. Assim como evidenciado na revisão de literatura, as transformações no mundo do trabalho impactaram diretamente a atividade docente contribuindo para o surgimento de condições que geram sofrimento e/ou adoecimento psíquico entre os/as professores/as. Os relatos dos/as docentes entrevistados/as reforçam essas constatações, confirmando, a partir da própria experiência, os efeitos dessas mudanças.

Diante das recorrências identificadas nas entrevistas, foi estabelecido o tema **“Sofrimento e/ou adoecimento psíquico”**, o qual se desdobra em oito subtemas: 1) Percepção tardia do sofrimento psíquico; 2) Sobrecarga; 3) Relações interpessoais; 4) Desvalorização profissional; 5) Infraestrutura escolar; 6) Medicalização do adoecimento docente; 7) Adoecimento inerente à profissão e 8) Vazio Existencial. Esses subtemas serão discutidos a seguir. O organograma 2 ilustra a organização do tema central e de seus respectivos subtemas.



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Ao analisarmos os dados registrados, observamos que dois participantes da pesquisa relataram ter uma “**Percepção tardia do sofrimento psíquico**” vivenciado no contexto escolar. Essa constatação vai ao encontro das reflexões de Brant e Minayo-Gomez (2006), que apontam uma tendência contemporânea de negligenciar o sofrimento no ambiente de trabalho, tratando-o como algo indesejável e dissociado do próprio processo produtivo. A fala da professora Cross explicita tal contexto ao afirmar o que sentia, “[...] em momentos em que eu estava dando aula, muita dor de cabeça, às vezes eu tinha falta de ar, davam alguns sintomas que hoje eu vejo que eram de uma crise de ansiedade [...]”, e complementa dizendo, “[...] eu percebo hoje, com algumas leituras, que pode ter sido uma crise de ansiedade [...]”. Encontramos percepção semelhante na fala da professora Tecer.

Eu, antes da pandemia, eu tinha mesmo...assim, eu acho que era um sofrimento mesmo, não era adoecimento. Às vezes eu tinha um cansaço. Eu ficava cansada. Eu tinha algumas vezes insônia também, mas eu acho que era mais um cansaço mesmo do trabalho (Tecer).

A “**Sobrecarga**” foi um subtema que se manifestou nas falas da maioria dos participantes da pesquisa. Segundo Almeida (2020), a sobrecarga laboral e a hipersolicitação configuram-se como fatores que intensificam o processo de desvalorização da função docente,

na medida em que impõem ao professor uma rotina que compromete o respeito à sua atuação profissional e restringe sua autonomia no planejamento e na execução de suas práticas pedagógicas.

Além disso, a sobrecarga e a intensificação do trabalho docente contribuem significativamente para o adoecimento, pois afetam diretamente o interesse, a motivação e o engajamento com a prática pedagógica, fatores que sustentam a saúde mental e emocional dos/as profissionais. Segundo Barros (2020), esse desgaste progressivo pode levar a um esgotamento da pessoa, o qual pode favorecer o surgimento de quadros patológicos relacionados ao adoecimento. Como evidenciamos no relato a seguir,

Eu já sabia que o meu adoecimento era devido a essa sobrecarga, entendeu? A essa exigência excessiva que eu estava... eu estava vivendo só para trabalhar. Porque eu trabalhava de segunda a sexta, quase todos os turnos e chegava sábado, domingo eu tinha que estar planejando uma aula, fazendo as coisas. Eu ficava até de madrugada no sábado, às vezes, para arrumar, para preparar aula. Então, assim, não tinha vida, era só trabalhar (Viajante).

A professora Penedo relata que “[...] eu pegava 6 aulas: as 3 primeiras, intervalo, as 3 últimas. Então, era de 7 a meio-dia. Chegava nas últimas, eu já estava o ó! No domingo, que era segunda-feira minha aula, eu estava um bagaço [...]”. De forma semelhante, a professora Tecer também compartilha os efeitos da sobrecarga, “[...] eu trabalhava em 2 escolas. Eu tinha que produzir muito material porque uma escola era escola técnica. Então, todo o tempo vago que eu tinha, eu estava produzindo material para essa escola. Eu acho que isso foi me cansando [...]”.

De acordo com Barros (2020), em decorrência de diversos fatores oriundos do contexto escolar, o/a docente, ao longo do tempo, tende a se desconectar de suas atividades, perdendo gradualmente o prazer que anteriormente encontrava no exercício da profissão e nos processos criativos que a envolvem. Essa desvinculação repercute de forma significativa, manifestando-se na perda do autorrespeito e em reações exacerbadas frente a situações de estresse. Tais elementos contribuem para o agravamento de quadros de adoecimento físico e mental, intensificam a sobrecarga emocional e ampliam as dificuldades nos relacionamentos interpessoais, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Nessa perspectiva, o trabalho, que inicialmente representava uma fonte de realização pessoal e profissional, passa a ser percebido como um espaço de frustração, descontentamento. Como podemos observar no relato do professor Dançarino.

Eu deveria ter feito o que todo mundo faz! Não, é isso aqui e acabou! E aí me sobrecarreguei. Quando eu fui para a Secretaria a primeira vez, ao invés de eu me limitar em fazer o atendimento. Não, eu comecei a pegar o atendimento e quando eu vi, eu já estava aprendendo o serviço de campo, serviço de Secretaria, serviço de apoio tecnológico. Aí, eu comecei a fazer várias outras funções que me faziam ficar deslocando o tempo inteiro e me sobrecarregava. Aí eu voltei para a escola, ao invés de eu desenvolver minhas 20 horas no projeto de ressignificação dos meninos por causa do retorno da pandemia, eu comecei a assumir portaria, eu comecei a assumir parte da secretaria, atendimento. Sem reclamar, sem perceber que não era para fazer (Dançarino).

O excerto do professor Dançarino revela um comportamento recorrente entre docentes que assumem múltiplas responsabilidades sem delimitação nítida de suas funções, o que resulta em sobrecarga e, muitas vezes, o adoecimento. Em consonância com esse relato, Moura (2020) ressalta que muitos/as docentes, mesmo adoecidos/as física e mentalmente, continuam exercendo suas atividades laborais. Em grande parte dos casos, essa permanência ocorre não por escolha, mas pela dificuldade em obter licença médica, o que evidencia um processo silencioso de adoecimento e manutenção de vínculos laborais em condições adversas.

Silva (2020) observou que para que o/a professor/a se sinta realizado/a em sua prática, é fundamental que existam relações interpessoais saudáveis com colegas e discentes, apoio efetivo da gestão escolar e condições adequadas de infraestrutura para o exercício do trabalho.

O subtema “**Desvalorização profissional**” surge nos relatos dos/as docentes refletindo os impactos negativos das condições estruturais precárias e da remuneração insuficiente. De acordo com Ladeira (2020), a frustração vivida por esses profissionais acontece, em grande parte, da desvalorização salarial. Além disso, a violência crescente no ambiente escolar e a ausência de condições adequadas de trabalho agravam o sofrimento psíquico que acomete os/as docentes.

Moura (2020) reforça essa perspectiva ao apontar que os/as professores/as estão entre os profissionais que mais sofrem com adoecimentos mentais relacionados à realidade escolar. O autor destaca fatores como a sobrecarga de trabalho, o aumento da carga horária, perseguições políticas, assédio moral, violência institucional e a desvalorização da carreira docente como elementos que comprometem a saúde e o bem-estar desses trabalhadores.

Essa realidade se evidencia de forma explícita no relato do professor Dançarino, que critica a visão simplista de que a redução de carga horária seria suficiente para aliviar o sofrimento docente, “[...] só diminuir a carga de trabalho, não vai ajudar. Vai fazer com que a gente procure mais outras coisas [...]”. O professor ao afirmar que “[...] existe uma desvalorização. Essa desvalorização, inclusive financeira, adoce a gente, porque ela obriga a gente a produzir cada vez mais [...]”, denuncia que a baixa remuneração leva os docentes a

buscarem outras formas de complementar a renda, o que contribui para o esgotamento físico e emocional.

Esse processo de desvalorização leva os/as docentes a dedicarem parte significativa de seu tempo a outras atividades, buscando oportunidades no setor privado, atuando em projetos de extensão ou até mesmo em atividades informais. Segundo Breunig (2020), essa lógica faz com que os docentes não consigam se dedicar plenamente à profissão, uma vez que a estrutura do sistema educacional está centrada na produção e não considera que o cuidado com saúde do professor poderia, inclusive, melhorar o próprio desempenho profissional.

A mesma percepção é compartilhada pela professora Penedo, que enfatiza as estratégias encontradas por docentes para lidar com a insuficiência salarial, “[...] vou ser bem sincera, não é um salário ruim, mas não é um salário que dá para viver. Então, estou com uma sexta-feira livre, o que que eu posso fazer nessa sexta-feira para ganha dinheiro, né? [...]”. A professora descreve como muitas colegas se desdobram em atividades paralelas, como aulas particulares, trabalhos artesanais, produção de doces, agendas personalizadas e materiais pedagógicos diversos. Ela destaca, se referindo à insuficiência salarial, “[...] então, eu acredito que esse buraco que foi feito. Ele foi automaticamente preenchido por outra coisa que eu consiga fazer para tentar um valor a mais, receber um valor a mais [...]”. Seu relato ilustra como a desvalorização profissional tem levado os/as docentes a buscar alternativas de renda fora do ambiente escolar, sobrecarregando-os/as ainda mais e comprometendo o tempo e energia que poderiam ser destinados ao exercício da docência. O relato destaca que a desvalorização da profissão ultrapassa o aspecto financeiro, afetando também a saúde, o tempo e a energia dos/as docentes, que acabam sobrecarregados com múltiplas funções.

As relações interpessoais também ganharam relevância nas entrevistas e ficou evidente o papel central que desempenham na experiência docente, sendo frequentemente mencionada pelos participantes como fator de impacto tanto positivo quanto negativo em sua vivência profissional. Em razão da relevância atribuída pelos professores e professoras a esse aspecto, foi criado o subtema “**Relações interpessoais**”.

De acordo com Junges Junior (2020), a dificuldade de aproximação entre colegas e a crescente individualização nas escolas fragilizam a cooperação entre os trabalhadores, dificultando o enfrentamento coletivo do sofrimento causado pelo ambiente profissional. O autor associa esse isolamento ao desgaste gerado pela precarização do trabalho e ao esforço solitário do/a professor/a de contribuir para o funcionamento da escola. Nesse mesmo sentido, Silva (2020) constata que a satisfação docente não depende exclusivamente de melhores salários, mas também de relações interpessoais positivas.

Nas entrevistas, os relatos revelam como os vínculos interpessoais podem atuar tanto como fonte de apoio como fator de sofrimento docente. A fala da professora Cross evidencia a frustração diante da falta de engajamento e colaboração entre os colegas.

Você pega um projeto, fala: Fulano vamos fazer esse projeto? Ah, não dá ou enrola, sabe? Falta de suporte, acho que é o principal. Você não tem material e nem pessoal que queira abraçar sempre acha que é bobeira, você sempre acha que o aluno não tem interesse, você sempre faz pré-julgamento, mas eles não vão querer fazer (Cross).

Esse relato demonstra com a ausência de parceria e apoio gera um ambiente de desestímulo, onde predomina o pré-julgamento em relação aos estudantes e uma descrença generalizada nas iniciativas pedagógicas.

O professor Viajante amplia essa percepção ao relatar suas experiências de cobranças desproporcionais por parte da equipe gestora, a qual ignora as condições emocionais dos/as docentes, “[...] muitas vezes é um colega seu de profissão, às vezes é um cara que está na direção e mesmo que seja uma instituição privada, as pessoas te cobrarem mais do que você... não está nem aí para você, se você vai adoecer, se não vai [...]”. A indiferença demonstrada pela equipe escolar intensifica o desgaste emocional, contribui para um ambiente de trabalho insatisfatório e para o adoecimento psíquico dos/as docentes.

A professora Penedo, por sua vez, revela insegurança e receio de se manifestar diante da autoridade institucional,

[...] comentei com alguns professores mais próximos, mas com quem era de direito, não! Porque ele era meu chefe, aí manda quem pode, obedece quem tem juízo. Eu quero manter o emprego. Eu preciso dele. Eu engoli seco por diversas e diversas vezes [...] (Penedo).

Já a professora Tecer aponta a hostilidade no ambiente escolar, “[...] esse ambiente às vezes é um pouco hostil. A gente não tem essa receptividade tão grande às vezes dos colegas e da direção [...]”, como um fator de adoecimento, ressaltando como a falta de acolhimento entre os membros da comunidade escolar agrava o sofrimento cotidiano. Ela ainda relaciona esse clima adverso às dificuldades estruturais impostas pelas instâncias superiores, que impactam diretamente o cotidiano docente.

Por fim, o relato do professor Dançarino demonstra o descaso institucional em relação ao seu sofrimento.

Eles sabiam que a escola me rejeitou na primeira vez. Eles sabiam que a escola que eu fui trabalhar com xadrez, eu fiquei estafado. Eles sabiam que a secretaria de educação me colocou em determinados momentos, exposto à população, mesmo tendo o direito de estar isolado como todo mundo. Porque eu ia lá, avisava a eles e sempre era uma questão do é... se eu tirar de lá, eu vou colocar aonde? Como é que vai ser? Você vai aposentar...invalidéz? (Dançarino).

O professor expressa através de sua fala a ausência de acolhimento e respeito por parte dos órgãos responsáveis, o qual intensifica o sentimento de abandono e também agrava o processo de adoecimento.

Os relatos analisados demonstram que, na realidade vivida pelos/as docentes, as condições fundamentais para a satisfação no exercício da profissão, como relações interpessoais saudáveis, apoio institucional e infraestrutura adequada, encontram-se profundamente fragilizadas. Essa precarização compromete não apenas o bem-estar emocional dos professores/as, mas também sua permanência na carreira docente.

O subtema “**Infraestrutura escolar**” foi identificado durante a abordagem sobre o trabalho docente na entrevista da professora Cross. Em seu relato pode-se evidenciar a insatisfação com a infraestrutura escolar, especialmente em relação à cobrança excessiva e à ausência de suporte institucional. Ela destaca “[...] acho que o principal é a falta de suporte. Você não tem material para trabalhar [...] A princípio, a gente tem um *data show* novo, um *notebook* novo. O *notebook* não funcionava porque tinha uma senha da outra gestão. Isso foi uma aula [...]”. A professora ainda menciona que esse tipo de situação é recorrente, exemplificando com sua experiência a dificuldade de exibir um simples vídeo devido à lentidão em se conseguir organizar os equipamentos, o que compromete o andamento das aulas.

Ladeira (2020) alerta que existem vários fatores para frustração docente, um deles perpassa pelas condições inadequadas de trabalho. Encontramos esse sentimento de frustração na fala da professora Cross.

[...] quando acontece uma situação, é sempre culpa do professor. Igual aconteceu de o aluno entrar na escola, sem ser aluno da escola. Ele passou pela porta, passou pela direção, pela vice direção. E aí, eu fui comentar que o menino tinha ido na quarta-feira, isso já era sexta-feira, que o menino havia entrado na sala de aula, que ninguém viu e tudo... Aí, a culpa foi para quem? Para mim e para o outro professor. Foi para a gente. É sempre o professor que é culpado de tudo. Então quando o “bicho pega”... as coisas acontecessem... o professor apanha! A culpa é de quem? Do professor! (Cross).

Outro sinal que Ladeira (2020) apresenta e merece atenção, é para o processo de culpabilização pessoal, que pode aprofundar o sofrimento psíquico dos/as professores/as. Isso ocorre porque, ao não reconhecerem que são vítimas de um modelo de trabalho precarizado, muitos profissionais interiorizam a responsabilidade pelo próprio adoecimento.

A professora Tecer revela a dificuldade emocional de se afastar do trabalho, mesmo diante do adoecimento, mencionando o sentimento de culpa que a acompanhava.

[...] então eu me sentia culpada. Teve um tempo que eu ficava pensando... Gente, tem tanta gente que está aí trabalhando e eu estou em casa, eu não posso ficar em casa, eu tenho que voltar a trabalhar! Mas eu também não conseguia (Tecer).

Já o professor Dançarino evidencia a internalização do discurso de produtividade, que o levou a se sobrecarregar mesmo diante de recomendações médicas contrárias, “[...] parte da culpa de eu estar às vezes sobrecarregado é minha. Porém, como diz a psiquiatra para mim, parte da minha doença é achar que eu tenho que me sentir capaz de ser produtivo [...]”. Ele reconhece que essa sobrecarga está ligada à busca por acolhimento no ambiente de trabalho, afirmando que “[...] para me sentir produtivo, eu acabo assumindo determinadas situações. Para sentir acolhido, aonde eu estou inserido, eu acabo me sobrecarregando [...]”. Por fim, conclui que esse processo resultou em um aprendizado importante sobre seus próprios limites, “[...] então, parte dessa sobrecarga, às vezes é minha culpa de não me limitar. Não aceitar o limite, então eu acho que foi um aprendizado [...]”.

Os relatos analisados evidenciam que a precariedade estrutural e relacional do contexto escolar, somada à responsabilização individual e à sobrecarga de funções, gera impactos profundos sobre a saúde mental dos docentes. Além disso, mostram que os/as professores/as, muitas vezes, internalizam essas condições como falhas pessoais.

A análise dos dados revela uma percepção recorrente entre os/as docentes de que o **“Adoecimento inerente à profissão”** é algo naturalizado, tanto por eles/as próprios/as quanto pela sociedade. Essa naturalização é apontada por Pereira (2020), que contesta a ideia de que o trabalho tenha, por natureza, o poder de adoecer. O autor argumenta que o adoecimento não decorre da essência da profissão, mas sim, da falta de autonomia no trabalho docente, aliada ao acúmulo de tarefas burocráticas e às altas exigências emocionais e psicológicas enfrentadas pelos profissionais da educação.

Ladeira (2020) reforça esse entendimento ao destacar a importância de compreender a alienação como uma categoria central nesse processo. Para o autor, a alienação manifesta-se

quando os professores aceitam passivamente as adversidades impostas pela profissão, culpabilizam os próprios colegas e assumem que é responsabilidade individual adaptar-se às condições impostas. A aceitação do adoecimento como algo comum e inevitável reflete, segundo Ladeira (2020), um conformismo produzido por um sistema que molda a subjetividade e limita a visão sobre a realidade.

Essa compreensão é ilustrada nos relatos dos participantes da pesquisa. O professor Viajante afirma que o adoecimento é algo “[...] inerente à nossa profissão, lidar com o público. Não só o professor... mas lidar com o público, principalmente nas nossas faixas etárias aí! É bem complicado, muito complicado mesmo [...]”. A fala do professor demonstra como essa naturalização está presente até mesmo entre os/as próprios/as docentes.

Já o professor Dançarino compartilha sua experiência após anos de tratamento psicológico e psiquiátrico, concluindo que o adoecimento é generalizado no contexto da educação pública e afirma, “[...] eu cheguei à seguinte conclusão, hoje estamos todos adoecidos. Não existe um profissional que trabalhe tempo na educação pública [...] não existe uma pessoa que estando em contato direto com a educação que não esteja adoecida [...]”. Ele ainda observa a ausência de perspectivas coletivas que busquem formas de prevenção ou superação desse adoecimento, ao afirmar que “[...] entre nós não existe uma expectativa da gente pensar em uma perspectiva para evitar o adoecimento [...]” e acrescenta,

[...] eu não consigo vislumbrar, não... eu não consigo para a educação, no meio que a gente trabalha, eu não consigo desvencilhar momentos que a gente possa ter esses momentos de cura dentro dessa produção toda que é exigida da gente (Dançarino).

As falas dos/as professores/as supracitadas, evidenciam a naturalização do sofrimento no ambiente educacional e o sentimento de impotência diante da falta de estratégias institucionais para enfrentá-lo. É nesse contexto que se insere a discussão sobre a medicalização do adoecimento docente, como forma de resposta individualizada e silenciosa frente a um problema estrutural (Silva, 2020).

A medicalização do adoecimento docente, conforme discutido por Silva (2020), surge como um fenômeno estreitamente ligado à naturalização do sofrimento psíquico no trabalho docente. A autora alerta que as angústias, inquietações e aflições vivenciadas cotidianamente pelos professores vêm sendo, cada vez mais, enquadradas como sintomas clínicos, passíveis de diagnóstico e tratamento medicamentoso. Nesse cenário, a prescrição crescente de

psicofármacos figura como uma resposta individualizada e biomédica a uma problemática que, em sua essência, é de ordem coletiva e estrutural.

Nos depoimentos registrados para essa pesquisa apareceram evidências concretas dessa realidade. Docentes relataram o uso de medicamentos como forma de suportar a jornada de trabalho ou como único recurso para amenizar os efeitos do sofrimento psíquico. Esses relatos evidenciam que a medicalização do adoecimento docente é parte de um processo mais amplo de invisibilização das condições de trabalho, assim, torna-se imprescindível, incluir o subtema **“Medicalização do adoecimento docente”**.

O relato do professor Viajante, “[...] eu cheguei ao ponto de adoecer, de ter estresse elevadíssimo e caminhar para uma depressão, mas eu entrei com medicamento inicialmente e também fazendo terapia [...]”, evidencia que o medicamento aparece como o primeiro recurso acionado, nesse processo não se menciona preocupação em se analisar as causas laborais do sofrimento.

De forma semelhante, a professora Penedo associa o uso de medicação ao período de maior intensidade de trabalho escolar ao afirmar, “[...] cheguei a tomar uma medicação, Sertralina, até o início desse ano. Porque o ano passado estava muita correria [...]”. Nota-se aqui como o remédio é utilizado para “dar conta” da sobrecarga, sendo abandonado tão logo cessam as obrigações laborais, como nas férias, “[...] mas nas férias parou. Aí tive férias e eu vi que não precisava [...]”, essa fala reforça a ligação direta entre sofrimento psíquico e ritmo de trabalho docente. Em relação a isso, Ladeira (2020) afirma que o processo de medicalização pode ser compreendido como uma estratégia de transformar questões cotidianas em problemas médicos.

Esse cenário se torna mais evidente no relato da professora Tecer, “[...] meu cérebro já estava num estágio que eu não conseguia, com o remédio, continuar com a escola e aí então eu tive que parar [...]”. A profissional descreve uma busca prolongada por uma medicação eficaz para dormir, relatando tentativas frustradas, efeitos colaterais, agravamento do estresse e, por fim, o afastamento do trabalho. O uso de psicofármacos como tentativa de mitigar sintomas como insônia e estresse intenso, ainda que de maneira paliativa e superficial, reforça o que Ladeira (2020) aponta como uma tendência entre os profissionais da educação. Além disso, o relato da professora corrobora os achados de Dias (2020), ao ilustrar como o sofrimento docente, ao não ser adequadamente acolhido por políticas institucionais, resulta no afastamento da atividade profissional.

O professor Dançarino também relata a inserção no tratamento psiquiátrico como resultado do desgaste profissional. Em sua fala, a associação entre o adoecimento mental e o ambiente de trabalho se dá de forma explícita.

[...]eu comecei a tratar com um psiquiatra após isso, fiz um tratamento psiquiátrico, e aí, além da detecção de um déficit de atenção que eu deveria ter a vida inteira e eu nunca pensei em tratar... eu percebi que eu estava dentro de um processo de distúrbio de ansiedade tão grande que eu passei a tomar 2 tipos de medicamentos totalmente agressivos (Dançarino).

Retomando a denúncia que Ladeira faz, na qual a transformação de questões sociais e estruturais são transformadas em problemas médicos a serem enfrentados individualmente pelos/as professores/as, podemos concluir que a medicalização se torna não apenas um reflexo da precarização do trabalho docente, mas também, um mecanismo de controle e silenciamento do sofrimento docente.

É possível identificar no estudo dos dados que o conformismo se apresenta como uma das raízes do olhar indiferente em relação ao adoecimento docente, favorecendo inclusive sua naturalização no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que enfraquece a capacidade individual de questionar, resistir e buscar sentido. Segundo Viktor Frankl (1990b, 2011, 2015, 2020a, 2020b), esse conformismo, caracterizado pela tendência de fazer o que os outros fazem, é um dos caminhos que pode conduzir o ser humano ao vazio existencial. Esse vazio é um fenômeno crescente no mundo contemporâneo, marcado pela ausência de sentido na vida. Frankl (2011, 2015) sustenta que essa sensação de vazio está relacionada à perda das tradições e dos instintos.

Essa experiência da perda da percepção de sentido pode adquirir proporções patológicas, assumindo a forma de neurose noogênica, conforme explica Aquino (2013). O autor afirma que a neurose noogênica consiste em um adoecimento existencial relacionado a conflitos da consciência moral e crises de sentido, e que se diferencia de outras formas de sofrimento psíquico por não ser causado por restrições externas, mas por limitações internas à capacidade de perceber e realizar possibilidades de sentido.

Lukas (1990), aprofunda essa discussão ao propor que existe um mecanismo casual circular que opera tanto em nível individual quanto social. Nesse ciclo, a sensação de falta de sentido compromete o bem-estar psicológico do sujeito, o que provoca comportamentos inadequados, alimentando o medo do futuro e intensificando, mais uma vez, o sentimento de vazio.

Lukas (1990) destaca que Frankl foi o primeiro psiquiatra a nos levar à reflexão para além da dimensão somática, relacionada ao corpo físico, e da dimensão psíquica, referente aos aspectos emocionais e mentais. Frankl propôs que o ser humano possui uma instância superior, que integra e transcende as demais. Segundo Lukas (1990), essa dimensão espiritual representa

o verdadeiro eu do indivíduo, sendo justamente ela, a responsável por estabelecer uma postura frente às experiências corporais e psíquicas.

Lukas (1990) complementa ao afirmar que, segundo Frankl, a depressão noogênica tem origem em uma frustração espiritual, ou seja, resulta diretamente da perda ou ausência da percepção de sentido na vida. Assim sendo, Lukas (1990) afirma que para Frankl, o desespero vivenciado por uma pessoa diante da aparente falta de sentido em sua existência não constitui, necessariamente, um sinal de patologia. A dúvida quanto ao sentido, que em última instância fundamenta o sentimento de desespero, é uma experiência humana legítima. Nem toda pessoa que questiona o sentido de sua existência está, de fato, doente.

A partir dos relatos da professora Tecer, torna-se evidente a manifestação do subtema “**Vazio Existencial**” como uma das expressões mais profundas do sofrimento psíquico e existencial vivido por docentes em processo de adoecimento. Ao analisar suas falas à luz dos referenciais teóricos de Frankl (2011), Lukas (1990) e Aquino (2013), observa-se a concretização de uma crise de sentido que ultrapassa os limites do sofrimento emocional cotidiano e adentra o campo do vazio existencial.

No trecho em que a professora afirma

Porque o lugar que eu sempre me vi! Que eu sempre, o tempo inteiro, que era o que eu sei fazer, o que eu sei trabalhar. E aí eu ficava pensando, gente, agora o que que eu vou fazer da minha vida? Assim, a coisa que eu penso fazer é em educação, não penso fazer mais nada! O que é que eu vou fazer? Para onde que eu vou? Não adianta nem eu fazer nada, nem o doutorado... porque vou fazer para trabalhar numa escola ou para trabalhar numa universidade! Mas, eu vou estar ali dando aula. E aquilo foi me deixando cada vez pior, cada vez mais em sofrimento, meu sofrimento cada vez aumentava. E aí eu ficava tentando achar uma saída. E cada vez que eu procurava uma saída, pior eu ficava, porque eu começava a olhar: Ah, vou olhar um concurso! Aí eu olhava um concurso numa outra área, vinha lá, análise do estado mental. Aí eu falava: Gente, eu não vou conseguir trabalhar porque tudo eu vou passar por uma análise psicológica e eles vão ver que eu estou afastada por uma doença mental. Eu não vou conseguir trabalhar! Eu não vou conseguir emprego, vou passar fome! Então, eu fui ficando pior, pior (Tecer)

Frankl (2020) afirma que a vontade de sentido, quando frustrada, dá origem ao que a logoterapia denomina “frustração existencial”. O autor esclarece que o termo “existencial” pode ser compreendido sob três perspectivas: “[...] (1) à existência em si mesma, isto é, ao modo especificamente humano de ser; (2) ao sentido da existência; (3) à busca por um sentido concreto na existência pessoal, ou seja, à vontade de sentido [...]” (Frankl, 2020a, p. 126). Nesse contexto, quando a professora Tecer perde a referência de si mesma enquanto ocupante de um

papel existencialmente significativo, como o exercício da docência, essa perda não representa apenas uma crise ocupacional, mas expressa um vazio de natureza espiritual. Assim como, a vivência do medo do desemprego, da exclusão e da inaptidão são manifestações de uma frustração existencial que, conforme Lukas (1990), se configura como uma frustração espiritual, e não apenas emocional. A ausência de perspectivas e de alternativas viáveis amplia a sua angústia, ela se sente impossibilitada de seguir adiante com seus planos.

No próximo excerto, a professora Tecer expressa o colapso da percepção de sentido que sustenta sua prática docente. A idealização do papel de professora, “[...] eu me cobrava tanto de ser essa professora perfeita [...]”, contrasta brutalmente com sua experiência atual de inutilidade e desconexão. O sentimento de inutilidade e o descrédito em relação ao impacto de seu trabalho revelam a invalidação de seu sentido, elemento central no enfrentamento das adversidades humanas (Frankl, 2016). Também emerge a neurose noogênica citada por Aquino (2013) e caracterizada como uma condição relacionada a limitações internas da capacidade de perceber e realizar sentidos possíveis na vida.

[...] eu cheguei o momento que eu falei assim: Não, não sou nada disso. Eu, eu não sei... Eu não sei ser professora e o que eu estou fazendo aqui? Eu não sou mais útil. E eu comecei a me sentir inútil, e aí esse sentimento me levou a me afastar porque antes eu achava que eu tinha um papel importante ali, naquele lugar, que eu tinha um trabalho a cumprir. Eu me sentia feliz em pensar que eu estava ali, que eu estava contribuindo de alguma forma para aqueles alunos, para o crescimento deles. Para um dia a formação que eles tivessem. E aí aquilo tudo passou a não fazer mais sentido para mim. Eu passei a acreditar que eu não fazia diferença nenhuma na vida deles. Que o meu trabalho não... não fazia diferença. E isso, então, foi me adoecendo cada vez mais. E aí foi nesse momento que eu não conseguia mais ir para a escola, porque a escola passou a representar para mim um lugar de sofrimento. Como se aquilo não me pertencesse mais que eu não fizesse parte e que eu não tivesse utilidade naquele lugar. E aí desde que eu saí da escola, eu fico tentando encontrar o meu lugar (Tecer).

A sensação de deslocamento e desencaixe social expresso ao falar, “[...] você vê todo mundo tendo o seu lugar, construindo a sua vida, seguindo o seu caminho e parece que você está ali parado [...]” (Tecer), reforça a vivência do vazio existencial. A percepção de estar parada no tempo, sem direção, expressa a perda da percepção do sentido na vida. Conforme Frankl (2011), é justamente a percepção de um sentido na vida que permite ao ser humano encontrar significado mesmo nas situações mais adversas. Quando essa percepção é perdida, o sofrimento tende a tornar-se paralisante e patológico. Nesse contexto, Lukas (1990) afirma que, quando a frustração existencial atinge um nível patológico, manifesta-se na forma da depressão

noogênica. Essa condição não se caracteriza unicamente como uma reação psíquica à ausência de possibilidades externas de sentido, mas revela, sobretudo, uma limitação interna do indivíduo em identificar e concretizar experiências que lhe atribuam sentido (Lukas, 1990).

Lukas (1990), ao tratar da função da educação sob a ótica da Logoterapia, destaca que a busca por sentido é essencial para uma vida plena. Segundo a autora, a educação deveria atuar como um caminho para a reumanização da pedagogia, promovendo a consciência de que a vida só se torna significativa quando o indivíduo se mostra aberto às experiências e disposto a realizar valores. Nessa perspectiva, o encontro com o sentido não é imediato, mas exige uma predisposição existencial, uma iniciativa de viver com propósito, mesmo diante da incerteza. A fala do professor Viajante, “[...] porque senão fica um negócio bem vazio. Tá! Eu estou ensinando para quê? Para quem? Por que? [...]”, revela um sentimento de esvaziamento do sentido no exercício docente, que vai além do cansaço físico, tocando a dimensão existencial da profissão. Essa inquietação expressa uma crise de sentido, na qual o professor questiona o propósito de sua atuação.

A dúvida existencial expressa pelo professor Viajante encontra ressonância na afirmação de Lukas (1990). A autora afirma que a maior dificuldade do ser humano atualmente, é a perda da confiança de que a vida, em algum momento e de alguma forma, pode oferecer sentido. Quando essa confiança se rompe, surgem sentimentos como o vazio existencial e a apatia.

Nesse contexto, a pergunta “Pra que fazer isso?” é, segundo Lukas (1990), o símbolo da crise de sentido. Para enfrentá-la, é necessário que o sujeito invista em ações que carreguem valor e significado, isso implica em um comportamento autêntico diante da vida e com aquilo que se realiza, mesmo que o resultado imediato não seja visível. No caso dos professores, trata-se de redescobrir o sentido existente na própria prática educativa, reconhecendo sua relevância na formação humana e social.

O professor Viajante aprofunda a compreensão da vivência do vazio existencial, especialmente ao trazer à tona sentimentos como a tristeza profunda, pânico e a percepção do sofrimento psíquico como algo mais devastador do que doenças terminais. Sua fala evidencia que o sofrimento mental, quando vinculado à perda do sentido de viver, representa uma das formas mais dolorosas da experiência humana.

Eu fico muito triste e como já passei por esse quadro, que eu falei antes de estar deprimido, de chegar a ter a questão de pânico até. Eu sei como é triste isso! Para você ter uma ideia, como é que me marcou, foi um período muito curto, mas me marcou demais. Hoje, quando eu vejo uma pessoa falando que está deprimida, que está com depressão, isso me atinge. Até eu sinto! Porque eu sei como isso é dolorido para a pessoa. Igual eu falo, às vezes isso é muito

pior do que doenças terminais. Porque a doença terminal, se a pessoa está bem, ela está com vontade de viver, ela corre atrás; é triste para caramba, nem é comparação, mas a pessoa está correndo atrás. A saúde mental às vezes ela te tira a vontade de viver. E uma pessoa que perde a vontade de viver é a coisa mais triste que tem... mais triste.... Quando a pessoa chega pra mim e fala que está deprimida, que às vezes, não tem vontade de viver mais. Nossa, isso me machuca demais! Porque eu vejo e eu lembro, apesar de eu nunca ter pensado nisso, mas quando a pessoa chega a falar isso para mim, eu falo assim, caramba, eu já fiquei abalado quando eu tive um “picozinho” ali de estresse. Eu já vi como que é a situação. Eu fico imaginando uma pessoa que fala que não quer mais viver, sabe? Nossa, isso é muito ruim! (Viajante).

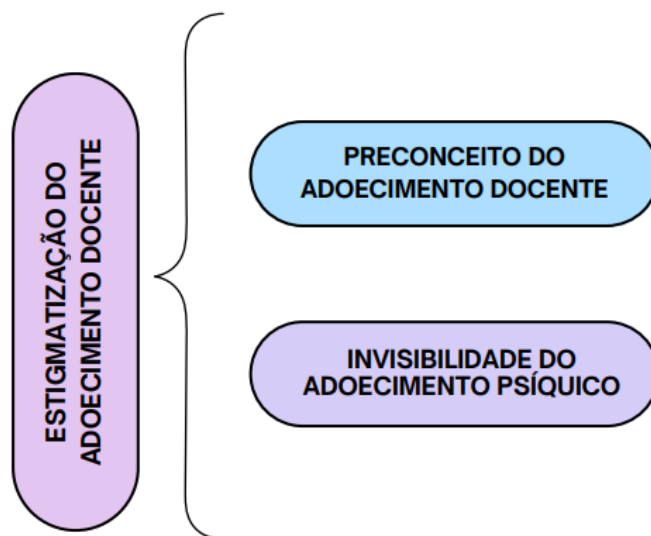
Observa-se no relato do professor Viajante uma vivência marcada por uma profunda identificação com o sofrimento alheio e pela memória de uma experiência subjetiva de abalo emocional. A menção ao “[...] picozinho de estresse [...]” que vivenciou anteriormente, embora breve, revela uma experiência que deixou marcas significativas em sua trajetória existencial.

Essa ressonância emocional com o sofrimento de pessoas que perderam a vontade de viver revela a delicada condição da saúde mental no campo docente, onde a sobrecarga, o esgotamento e a perda de sentido podem conduzir a estados de vazio existencial.

7.2 ESTIGMATIZAÇÃO DO ADOECIMENTO DOCENTE

O presente estudo identificou o tema “**Estigmatização do adoecimento docente**”, a partir da análise dos relatos dos/as professores/as entrevistados/as. A análise temática possibilitou a identificação de dois subtemas: 1) Preconceito ao adoecimento e 2) Invisibilidade do adoecimento psíquico. Tais subtemas revelam um ambiente escolar ainda permeado por julgamentos, desconfianças e negligências frente às fragilidades emocionais e físicas dos/as docentes.

Organograma 3 – Estigmatização do adoecimento docente



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Junges Júnior (2020) aponta que o adoecimento, ao invés de gerar empatia ou acolhimento, é frequentemente alvo de julgamentos dentro da própria comunidade escolar. O autor observa que, quando um/a docente retorna ao trabalho com limitações decorrentes de um agravo à saúde, surgem conflitos com colegas e resistência à sua permanência no coletivo, como se sua condição fosse um incômodo ou sinal de fraqueza. Em muitos casos, o sofrimento é ignorado ou minimizado, e o/a professor/a acaba isolado/a em seu próprio espaço de trabalho.

Ladeira (2020), por sua vez, destaca a pressão sofrida por docentes que tentam se afastar para tratamento ou buscam readaptação de suas funções. Frequentemente, esses profissionais enfrentam intimidação por parte da gestão escolar, que os desestimula a formalizar o afastamento, mesmo quando sua condição de saúde o exige. Além disso, a autora denuncia a postura de colegas que deslegitimam o sofrimento psíquico, rotulando-os como sentimentalismo, fingimento ou apatia, reforçando o estigma em torno do adoecimento mental na docência.

O subtema “**Preconceito ao adoecimento**” apareceu de forma contundente nas narrativas dos/as participantes da pesquisa. A professora Cross descreve a desconfiança generalizada em relação às queixas de situações desagradáveis, percebidas por outros como exagero ou frescura, “Eu acho que, na verdade, as pessoas olham isso como frescura. Não veem isso como uma situação que a professora pode estar sentindo”. Esse preconceito é tão

internalizado que ela relata sentir necessidade constante de se justificar e apresentar atestados, já antecipando a dúvida dos outros sobre a veracidade do seu sentimento,

[...] eu já venho com um preconceito, de achar que as pessoas estão duvidando da minha palavra! Então, eu sempre tento ir... pegar um atestado, mas sempre achando que as pessoas estão desconfiando, que aquilo é mentira (Cross).

Esse sentimento recorrente de desconfiança revela o quanto o sofrimento docente ainda carece de reconhecimento e validação dentro da escola.

Outro exemplo marcante é trazido pelo professor Dançarino, que, após receber um laudo médico recomendando a redução de esforço físico, foi rejeitado pela própria instituição em que atuava.

[...] quando o laudo saiu e que eu teria que ter uma limitação muito grande em relação à força física e tendo que atenuar o meu trabalho nas salas de aula com crianças em educação física, a administração da escola, que eu tanto gostava e acreditava que gostava de mim, me colocou à disposição falando que uma pessoa com problemas como eu tinha, cheio de limitação, não iria ajudar, iria atrapalhar o funcionamento da escola. E aquilo foi um processo determinante para eu ficar doente (Dançarino).

Esse episódio demonstra a lógica excludente dominante em muitas instituições de ensino, onde a limitação física é tratada como obstáculo à eficiência, e não como um aspecto a ser acolhido. O impacto psicológico dessa rejeição foi tão intenso que o professor afirma que essa experiência foi determinante para o agravamento de sua condição de saúde.

O subtema “**Invisibilidade do adoecimento psíquico**” surgiu nas falas dos /as docentes entrevistados/as, revelando um cenário de desvalorização e negligência em relação às questões de saúde mental no ambiente escolar. Breunig (2020) observa que há uma dificuldade recorrente tanto por parte da sociedade em geral quanto dos próprios colegas de profissão, em reconhecer e compreender os problemas de ordem psíquica enfrentados pelos/as professores/as. Essa ausência de compreensão gera um ciclo de marginalização, em que o sofrimento emocional é frequentemente considerado secundário ou deslegitimado.

O estudo dos relatos aqui desenvolvido, indica que esse tipo de sofrimento tende a ser invisibilizado dentro das instituições escolares, o que reforça estigmas.

A professora Tecer, por exemplo, evidencia a incompreensão social sobre a gravidade das doenças mentais.

[...] as pessoas realmente, elas não percebem que as doenças mentais, elas também são doenças. Elas também afetam a nossa saúde, então o câncer, claro que é uma doença muito grave, uma doença que pode levar à morte em algumas situações. Eu acho que impacta mais as pessoas, mas eu também estava doente (Tecer).

Sua fala mostra o sentimento de invalidez experimentada ao ter sua condição minimizada diante de outras doenças, como o câncer. Essa comparação revela como a dor psíquica continua sendo invisibilizada, mesmo quando profundamente incapacitante.

Em relação a isso, Ladeira (2020) chama atenção para o modo como transtornos como depressão e ansiedade ainda são tratados nas escolas. Muitas vezes, esses transtornos não são reconhecidos como condições legítimas de adoecimento, sendo interpretados como exagero, fragilidade ou até falta de disposição para o trabalho.

A professora Tecer continua, “[...] é difícil para as outras pessoas perceberem isso, porque fisicamente eu estou bem, então fisicamente eu posso ir trabalhar [...]”. A dificuldade de reconhecimento externo do sofrimento evidencia a invisibilidade da dor, que muitas vezes não é validada por não se manifestar em sintomas físicos aparentes.

De forma complementar, o professor Dançarino denuncia o descaso institucional frente ao adoecimento mental, “[...] na prefeitura, nada se fez, continuou no mesmo processo, eles sequer visitam, procuram saber [...]”, e continua: “[...] o que acontece depois que você adocece é um certo abandono pelo que é! [...]”.

O relato aponta para a falta de acompanhamento e suporte por parte da gestão escolar, evidenciando o abandono vivenciado após o surgimento do adoecimento. Segundo Dias (2020), a ausência de políticas institucionais eficazes contribui para a perpetuação de um ambiente onde o sofrimento psíquico é negligenciado e naturalizado como parte do exercício docente.

[...] o que acontece, na verdade, é que não existe uma política de preocupação com o e adoecimento, principalmente o adoecimento mental, porque ele vem de um desgaste físico e emocional muito grande (Dançarino).

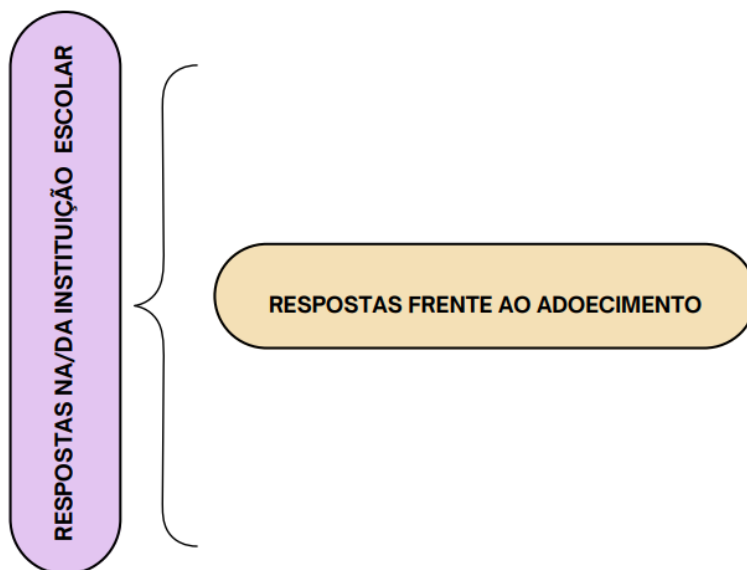
Dessa forma, a invisibilidade do adoecimento psíquico se revela como um fator de risco para o agravamento das condições emocionais dos/as professores/as.

7.3 RESPOSTAS NA/DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O presente estudo identificou o tema “**Respostas na/da instituição escolar**”, com destaque para o subtema, Respostas frente ao adoecimento. Os depoimentos revelam que, ao

adoecer, muitos professores/as se deparam com uma ausência significativa de apoio institucional, sendo obrigados a enfrentarem sozinhos os desafios impostos por sua condição de saúde.

Organograma 4 – Resposta na/da instituição



Fonte: elaborada pela autora (2025).

De acordo com Dias (2020), sua pesquisa evidenciou que há uma contradição nos relatos das professoras analisadas, enquanto algumas afirmam receber apoio pedagógico, outras denunciam a completa ausência desse suporte em sala de aula. Essa inconsistência reflete uma falta de gestão democrática e participativa nas escolas, prejudicando não apenas os docentes, mas toda a comunidade escolar. A carência de um suporte efetivo evidencia um cenário em que os profissionais precisam lidar com situações de fragilidade emocional e física sem o amparo necessário da instituição. Essa realidade foi confirmada em nosso estudo dos relatos dos/as professores/as, que também destacaram experiências distintas em relação à presença (ou ausência) de acolhimento institucional.

No contexto das vivências relatadas pelos/as docentes entrevistados/as, surge o subtema “**Respostas frente ao adoecimento**”, revelando como a ausência de medidas concretas por parte da gestão escolar diante do sofrimento psíquico docente reforça sentimentos de abandono e invisibilidade, agravando ainda mais o processo de adoecimento.

Breunig (2020) aponta que muitos docentes frequentemente se queixam da falta de compreensão por parte da gestão escolar diante de questões relacionadas à saúde mental. Isso

se manifesta em discursos que minimizam o sofrimento dos/as professores/as, como encontrado no relato da professora Cross.

Sempre ficam naquele discurso: É, tá todo mundo cansado, né! Quando você chega, e diz, nossa, hoje estou tão cansado, ultimamente tenho andado tão cansado. Aquela estafa e tudo. Aí as pessoas falam assim: Ah, é né! Está todo mundo cansado. Está todo mundo assim, né! Quer dizer, desmerecem o seu cansaço ali. No final do ano passado, eu fiquei sobrecarregada com o mestrado, com as crianças trocando de escola, aquela coisa... Eu chegava na escola e dizia, estou tão cansada, estou ficando tão cansada. Todo mundo está, né! Todo mundo está. Então eu acho que esse menosprezo pelo sentimento que o outro está tendo (Cross).

A indiferença por parte da direção também apareceu na fala do professor Viajante.

Na instituição privada que eu estive, foi tratado com total indiferença, principalmente pela direção. Pela coordenação, não, que eu lidava mais no dia a dia, eram pessoas que tinham um trato legal. Já a direção não, indiferente! Ah, tá bom, não sei o que, tipo: não esquentar não, eu coloco outro no seu lugar (Viajante).

Também a professora Tecer se manifesta sobre esse assunto.

[...] eu nunca recebi nenhuma mensagem... da direção, da coordenação perguntando como eu estava, né? Como é que eu estou me sentindo, se estava precisando de alguma coisa. As únicas coisas que eu recebo da escola, perguntando é sobre meu atestado, sobre meu afastamento, sobre questões burocráticas. Sobre questão de se eu vou escolher minhas turmas, se eu não vou escolher minhas turmas! (Tecer).

Por fim, o professor Dançarino relata sua experiência, a qual não se diferencia da dos outros/as entrevistados/as, “[...] em nenhum momento nessa trajetória, da descoberta do problema de saúde até a cirurgia, as escolas amenizaram meu trabalho, eu continuei tendo que atuar do jeito que atuava, com todas as aulas dos dois cargos [...]” (Dançarino).

Nos relatos acima, podemos evidenciar como a ausência de reconhecimento institucional e o tratamento indiferente por parte da gestão intensificam o sofrimento docente, comprometendo não apenas a saúde mental dos profissionais, mas também, a qualidade das relações no ambiente escolar.

Além da ausência de apoio e da falta de flexibilização das demandas, o relato da professora Tecer evidencia um obstáculo adicional, a desinformação institucional. A professora relata ter descoberto um serviço de atendimento psicológico gratuito para funcionários. Contudo, ao tentar acessá-lo, deparou-se com um labirinto burocrático. Primeiro, enviou um e-

mail ao setor responsável e recebeu a instrução de que o pedido deveria partir do RH da escola. Ao procurar a funcionária do RH, ouviu que ninguém tinha conhecimento do serviço. Mesmo após encaminhar capturas de tela comprovando a existência do atendimento, permaneceu sem resposta. Repete o procedimento com o RH de outra unidade, mas novamente encontrou desconhecimento e ausência de orientação.

[...] ninguém sabe me informar e não tem um telefone, sabe? Uma coisa para a gente se informar. E aí eu fiquei assim: Gente, é muito difícil, né? Porque se é uma coisa que é importante para todo mundo, que agora nas escolas tem atendimento psicológico, mas é exclusivo para os alunos, mas a gente não tem acesso. Então, assim, da escola, eu tenho pouquíssimo retorno nesse sentido, são mais mesmo questões burocráticas (Tecer).

O percurso evidencia não apenas a carência de informação, mas também o descaso institucional diante da saúde mental docente. Serviços anunciados como disponíveis não chegam, de fato, a quem deles necessita, perpetuando a sensação de abandono e reforçando o círculo de adoecimento.

Em meio a tantos relatos de descaso alguns depoimentos evidenciam a força do acolhimento e do reconhecimento institucional no processo de enfrentamento do adoecimento docente. A professora Cross narra uma experiência marcante de valorização por parte dos/as discentes.

Eu cheguei a trabalhar com uma turma, eles estavam no oitavo ano. Aí eu sai da escola porque era um contrato. No final do outro ano, eles estavam o nono, eles pediram para o diretor me ligar para me convidar como professora homenageada. Eu acho que esse feedback de alguns alunos é o que motiva a gente a voltar, por eles! (Cross).

Esse tipo de reconhecimento corrobora o que Breunig (2020) identificou em sua pesquisa, a motivação dos/as professores/as relaciona-se diretamente ao afeto e ao reconhecimento dos discentes, cujos gestos de gratidão ressignificam o trabalho docente e reforçam o entendimento do o que é ser professor. De modo complementar, Matos (2020) observa que, apesar das dificuldades relatadas, a relação com as crianças constitui uma essência capaz de proporcionar significativa satisfação profissional.

Diante disso, trazemos a fala do professor Dançarino que destaca como a manutenção do vínculo com os alunos pode favorecer sua readaptação após o adoecimento,

[...] enquanto no estado do Rio, eu estava passando por um processo tranquilo de readaptação, me tornando articulador pedagógico, não me distanciando das crianças lá do ensino médio, mesmo não tendo todas as aulas na minha grade (Dançarino).

Ao permanecer próximo aos estudantes, mesmo em funções adaptadas, o docente reforça o papel central da relação professor-aluno como fonte de satisfação e sentido profissional.

Na sequência, a narrativa do professor Dançarino ilustra como o reconhecimento institucional e o respeito às limitações também podem transformar a prática docente em fonte de prazer e motivação.

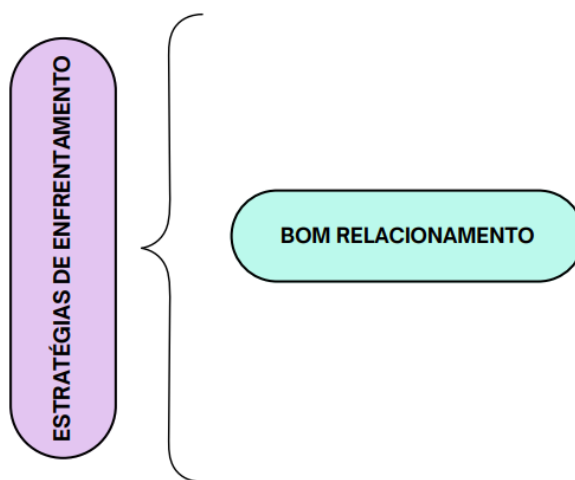
É um agradecimento muito grande que eu tenho a essa escola do Rio. E hoje, ao setor que eu estou trabalhando na prefeitura. Por que, além, de eles me respeitarem muito, eles mostram esse agradecimento pelo serviço, volume de serviço que eu consigo desenvolver em 4 horas de trabalho (Dançarino).

Esse relato confirma a pesquisa de Pereira (2020), segundo a qual, embora as condições atuais da Educação contribuam para o adoecimento dos/as docentes e seu eventual afastamento, o próprio exercício acolhedor, gera prazer e engajamento. Nesse contexto, o apoio institucional não apenas legitima o papel do professor Dançarino, mas também lhe oferece condições concretas para superar o sofrimento profissional e manter o sentido no trabalho.

7.4 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Apesar de todas as dificuldades que permeiam o cotidiano escolar, muitos professores/as desenvolvem estratégias de enfrentamento que lhes permitem preservar a saúde mental e permanecer na profissão. A partir dos relatos analisados, o presente estudo identificou o tema **“Estratégias de enfrentamento”**, com ênfase no subtema, Bom relacionamento.

Organograma 5 – Estratégias de enfrentamento



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Breunig (2020) esclarece que as estratégias de enfrentamento envolvem a invenção de modos alternativos de executar o cargo docente, apoiando-se na iniciativa dos colegas e no apoio conjunto. Trata-se de identificar, de forma consciente, as fontes de sofrimento na organização do trabalho e atuar diretamente sobre elas, transformando os pontos de tensão em oportunidade em algo mais prazeroso. Nesse sentido, o “sofrimento criativo”, em que o enfrentamento do sofrimento se dá pela reivindicação da prática e pela abertura a experiências humanizadoras no ambiente escolar, mobiliza a equipe para construir ambientes mais saudáveis e satisfatórios.

Segundo Almada (2022), a transformação da realidade começa pelo reconhecimento do próprio campo de influência e do momento presente como o único espaço possível para a tomada de decisões. É a partir da ação concreta, no aqui e agora, que se torna viável gerar impactos positivos no ambiente e ressignificar experiências difíceis. O autor afirma que esse olhar é reforçado por Viktor Frankl, ao defender que a resposta adequada às situações que a vida nos apresenta deve ser situada na concretude do cotidiano. Almada (2022) afirma que para Frankl, é nesse espaço concreto, onde o indivíduo é único e insubstituível, que se manifesta a responsabilidade pessoal e o sentido da existência.

Almada (2022) assevera que essa perspectiva é compartilhada também pelos psicólogos cognitivos, que aconselham mudanças sutis na forma como se realiza o trabalho como forma de aliviar o peso emocional associado a ele.

Breunig (2020) afirma que pequenas alterações nas rotinas, nas interações e na abordagem pedagógica podem gerar efeitos significativos na vivência do trabalho. Assim, essas

estratégias enfrentamento, longe de serem grandes rupturas, muitas vezes se revelam em atitudes simples, mas intencionais realizadas no presente e com foco no bem-estar individual e coletivo.

As estratégias que se manifestam na prática cotidiana dos/as professores/as entrevistados/as se apresentam por meio de atitudes de escuta, acolhimento, empatia e abertura ao diálogo com os/as alunos/as e com a comunidade escolar, podem ser associadas ao subtema “**Bom relacionamento**”, pois tais ações favorecem a construção de vínculos positivos, fortalecem a convivência no ambiente escolar e contribuem para um clima institucional mais respeitoso e colaborativo.

Isso é o que revela o relato da professora Cross, que, diante de situações de tensão, busca contornar os desafios com serenidade e apoio mútuo, “[...] respirar fundo. E eu peço para os meninos terem compreensão. Porque eles veem que eu estou tentando, né? Eles veem que eu estou tentando [...]”.

Ao se referir ao uso da estratégia de enfrentamento baseada na cooperação e na sensibilidade recíproca entre professora e alunos, a professora Cross afirma,

Mas os meninos compreendem, eles me ajudam, eles tentam me ajudar de todas as formas. A gente vai tentando, ali na hora, controlar. Não tem... vai, parte para outra! Vamos fazer a atividade no dia seguinte, tentar contornar a situação. Vai muito do momento, do que aconteceu e do que eu posso fazer (Cross).

Ao reconhecer que os estudantes percebem seus esforços e colaboram com ela, a docente transforma uma situação potencialmente desgastante em uma oportunidade de construção conjunta. Conforme Breunig (2020), esse tipo de estratégia envolve uma ação consciente, que visa enfrentar as causas do sofrimento e, sempre que possível, ressignificá-las. Aqui, a relação de respeito e empatia com os alunos funciona como um suporte emocional que evita o adoecimento e fortalece o vínculo com o trabalho.

De maneira semelhante, o professor Viajante relata como momentos de afeto e conexão emocional podem ter um impacto mais significativo do que a própria aula em termos de aprendizagem e bem-estar.

Já tive alunos: Professor, me dá um abraço? Já tive isso! Principalmente com adolescente. Adolescente tem hora que ele precisa de um abraço! E, às vezes, aquele abraço é muito maior do que a sua aula e se você não desse, sua aula não ia funcionar ou ele não ia nem prestar atenção! Então, acho que isso são estratégias, são essas, assim, do que vai ali, na hora, acontecendo (Viajante).

Nesse movimento, o professor reconhece a importância de se adaptar ao momento presente, acolhendo as necessidades emocionais dos alunos, principalmente dos adolescentes. A flexibilidade e a atenção às necessidades do outro representam formas concretas de exercer o que Breunig (2020) denomina de “sofrimento criativo”, a capacidade de transformar situações adversas em oportunidades de significado e bem-estar. Como relata o professor Viajante, “[...] às vezes uma aula de 50 minutos que você para e conversa com eles sobre um assunto nada a ver, chega o final que você tem mais ganho do que às vezes 50 minutos de aula [...]”. Nesse exemplo, o diálogo espontâneo com os discentes se torna uma estratégia de enfrentamento que, ao acolher o momento presente, ressignifica o processo de ensino e fortalece o vínculo entre professor e discentes.

Frankl (2005a) defende que o ser humano, diante de situações de sofrimento inevitável, é constantemente convocado a assumir uma postura de liberdade e responsabilidade diante da vida. Para o autor, os valores de atitude são descobertos justamente quando se escolhe como agir frente ao sofrimento, mesmo quando não há possibilidade de modificar o destino. Essa atitude frente à dor é, em si, uma forma de dar sentido à existência.

Quando o professor opta por conversar com os alunos em vez de seguir estritamente o conteúdo da aula, ele está exercendo um valor de atitude frente a uma situação potencialmente estressante. Ao escolher o diálogo com os discentes, abre-se a possibilidade não apenas de aliviar tensões, mas também de transformar aquele momento em uma oportunidade pedagógica, que pode inclusive se articular ao conteúdo curricular de maneira mais significativa.

A professora Tecer reforça a importância do vínculo com os alunos e com os colegas como uma forma de manter-se motivada e emocionalmente protegida.

[...] eu sempre tive um relacionamento muito bacana com os meus alunos. A gente sempre teve uma relação muito boa de tentar: Ah, vamos fazer alguma coisa diferente! Então, eu sempre estava aberta a essas coisas e eles sabiam disso. Eu nunca fui aquela professora que era distante deles, eu sempre tentei me aproximar, conversar (Tecer).

Sua fala evidencia que os laços interpessoais funcionam como uma rede de apoio fundamental. As amizades formadas no ambiente de trabalho e a proximidade com os alunos atuam como fatores de proteção emocional, “[...] você receber um abraço, você ter amigos também, porque eu, nesse tempo, fiz amizades com muitas pessoas e tive bons relacionamentos com muitas pessoas [...]” (Tecer).

Em consonância com esse entendimento, o relato da professora Penedo reforça o papel da empatia e do diálogo na construção de um ambiente mais saudável e harmonioso.

Eu tento sempre olhar o lado do outro e ver que às vezes ele não consegue ver com o mesmo olhar que o meu. Então eu sempre tento ter... parece clichê, mas eu sempre tento ter uma empatia... e aí eu tento esclarecer, se eu vejo que vale a pena! Se eu vejo que não vale, eu tento ver que não foi por maldade, eu tento relevar. A gente tem que estar nesse mundo é para fazer o bem para as pessoas. Então eu não crio o caso! Não acho que criar caso e bater de frente é a melhor solução. Então, se der para conversar, eu converso, se não der, eu silencio. E procuro outras maneiras, mas eu não bato de frente, não, geralmente é assim (Penedo).

A postura adotada pela professora Penedo demonstra uma ética relacional pautada no respeito, na escuta e na escolha consciente pela pacificação, sempre que possível. Sua estratégia de enfrentamento envolve não apenas a preservação da saúde emocional, mas também a manutenção de um clima institucional mais equilibrado, que favorece a convivência e a permanência no espaço escolar.

Em relação a isso Damásio *et al.* (2010) afirmam, esses momentos cotidianos, de trabalho, convivência e afeto são também oportunidades de realização de valores, contribuindo diretamente para o bem-estar psicológico e para a preservação do sentido no trabalho.

Já o professor Dançarino traz à tona a importância do diálogo institucional e da colaboração coletiva como forma de tornar o trabalho mais leve e significativo.

[...] eu dialogo, por exemplo, se eu faço um movimento de ter com as turmas uma manhã no Horto Florestal, que é perto da escola estadual do Rio, eu tenho que fazer a marcação do dia a organização da estrutura, conversando com quem é responsável, produzir o bilhete, fazer com que entregue o bilhete para a família, ser autorizada; a cantina produzir um alimento para poder levar; quem vai levar, a hora que vai levar, quais professores das salas que vão ser disponibilizadas para ir comigo nesse evento, se eles estão já se relacionando a esse trabalho interdisciplinar. Um diálogo permanente com as coordenadoras para saber em quais áreas esse trabalho vai se encaixar para poder desmembrar um trabalho pedagógico, a consciência das diretoras em estar autorizando um projeto de uma pessoa que vai sair com várias outras pessoas para um lugar distante da escola. Então, acaba sendo estratégico, né! Esse diálogo permanente com toda a equipe toda, acho que a equipe não seria melhor, com toda a comunidade escolar (Dançarino).

Nesse caso, o enfrentamento das dificuldades se dá por meio do investimento em práticas pedagógicas interdisciplinares e do fortalecimento da articulação com toda a equipe escolar. Trata-se de um enfrentamento coletivo, planejado e colaborativo, que transforma a rotina escolar em um espaço de construção conjunta e engajamento. Como observa Miguez (2015), a educação relacional está centrada na ideia de que nos tornamos outros por aquilo que vivemos e partilhamos.

Assim, os relatos dos professores e professoras aqui apresentados revelam que as estratégias de enfrentamento não são ações isoladas ou mecânica, mas sim práticas vivas, enraizadas no cotidiano e nas relações. Eles se constituem como caminhos possíveis para a preservação da saúde mental, a reinvenção da prática docente e a manutenção do sentido no trabalho, mesmo em cenários marcados por desafios constantes.

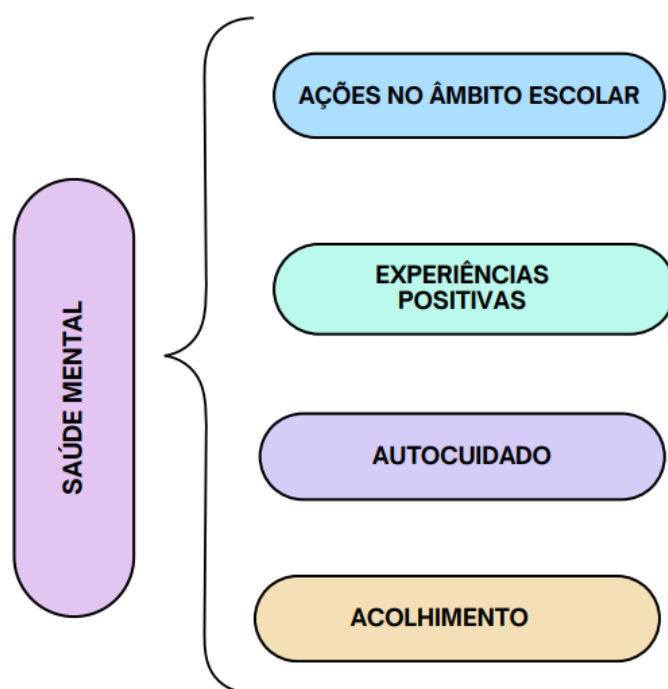
7.5 SAÚDE MENTAL

A temática da saúde mental docente tem sido negligenciada, muitas vezes tratada como uma responsabilidade individual e desvinculada do contexto coletivo e institucional em que o trabalho se desenvolve. Moura (2020) afirma que o adoecimento dos/as professores/as é frequentemente percebido como um problema pessoal, atribuído exclusivamente ao indivíduo, e, por isso, é ignorado pela gestão educacional, pelas políticas públicas e até mesmo pelos próprios profissionais. A autora ressalta que a saúde mental deve ser compreendida como uma questão coletiva, relacionada diretamente ao ambiente e às condições de trabalho. Ela enfatiza que investir na saúde dos/as docentes não deve ser encarado como gasto ou desperdício de recursos públicos, mas sim como um investimento essencial para a melhoria da Educação e da Saúde no Brasil.

Em seus estudos, Frota (2019), Moura (2020) e Pereira (2020) apontam a escassez de ações efetivas voltadas para a promoção da saúde mental no ambiente escolar.

De maneira semelhante, em nosso estudo dos dados também observamos a ausência de ações estruturadas no ambiente escolar voltadas à prevenção e ao cuidado com a saúde mental dos/as docentes. Em muitos casos, a responsabilidade pela prevenção é atribuída aos próprios profissionais adoecidos e que reforça o isolamento e dificulta a superação do problema.

A partir da análise dos relatos, o presente estudo identificou o tema “**Saúde Mental**”, com destaque para quatro subtemas: 1) Ações no âmbito escolar; 2) Experiências positivas; 3) Autocuidado e 4) Acolhimento.



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Como destacado por Moura (2020), a temática da saúde mental docente, ainda é frequentemente tratada como uma responsabilidade individual, dissociada das condições coletivas e institucionais de trabalho. Essa percepção se reflete diretamente nos relatos dos professores, que evidenciam a inexistência de ações concretas por parte das instituições educacionais para lidar com a saúde mental dos profissionais da educação.

O subtema “**Ações no âmbito escolar**” deriva a partir das respostas às perguntas que investigam se os/as docentes haviam recebido algum tipo de apoio ou participado de iniciativas voltadas ao enfrentamento do sofrimento e do adoecimento no contexto da profissão. Também foram consideradas as experiências relacionadas à promoção da qualidade de vida dentro do âmbito escolar.

Os dados estudados revelam percepções diversas sobre a presença (ou ausência) de ações institucionais que visem o cuidado com a saúde mental e emocional dos profissionais da educação. Os relatos evidenciam tanto a carência de intervenções efetivas quanto a valorização de pequenas práticas cotidianas que promovem acolhimento, escuta e bem-estar entre os membros da comunidade escolar.

O relato da professora Cross expressa a frustração diante do abismo entre o discurso e a prática, “[...] eles falam... falam que é importante, que o professor tá sofrendo e tudo, mas

assim... nada é efetivo, nem por parte da instituição da prefeitura, nem por parte da direção da escola [...]” (Cross).

Essa fala reforça, como mencionado na introdução desse tema, o que Frota (2019), Moura (2020) e Pereira (2020) apontaram, a carência de ações no ambiente escolar relacionadas à promoção da saúde mental. A repetição da palavra “nunca”, presente também nos relatos dos professores/as, acentua o sentimento de abandono institucional. A professora Cross, ao ser questionada sobre a participação de alguma intervenção ou ação voltada à promoção da qualidade de vida no âmbito escolar, afirma, “Não, nunca. Nunca tive a oportunidade de participar”. A professora Tecer reforça, “Não, nunca”. E o professor Dançarino finaliza, “Nem estado, nem prefeitura me ofereceram nenhum tipo de serviço assim”.

Esses relatos realçam que as iniciativas voltadas ao bem-estar psíquico dos docentes são inexistentes. Além disso, como Moura (2020) enfatiza, essa ausência de políticas públicas e institucionais contribui para o agravamento do sofrimento mental dos/as professores/as, ao mesmo tempo em que invisibiliza a dimensão coletiva e estrutural do adoecimento, destacando a ideia de que a superação do problema é de responsabilidade apenas individual.

Embora o professor Viajante mencione ter participado de uma ação promovida pelo Estado, um curso online, seu relato deixa evidente que a iniciativa foi percebida como superficial e descomprometida com os reais desafios enfrentados pelos docentes.

[...] foi um curso online...bem, bem simplório mesmo. Eles te mandavam lá alguns vídeos, algum roteiro de estudo e você depois respondia algum questionário, entendeu? Mas foi só isso, nada assim mesmo, efetivo que a gente vê: isso foi legal! [...] Foi totalmente didática, bem rala mesmo (Viajante).

Essa fala destaca que, mesmo quando existem tentativas de abordar a saúde mental no contexto educacional, elas carecem de profundidade, de escuta e de envolvimento significativo com a realidade dos/as professores/as. O relato revela uma ação institucional marcada pelo caráter burocrático, como expresso na percepção de que o curso foi realizado apenas para cumprir formalidades, “[...] a minha sensação é que o estado fez para falar... Ó, tá aí! Eu fiz! Entendeu? Nada preocupado realmente com qual o resultado seria daquilo dali [...]” (Viajante).

Esse tipo de ação, descrita como uma resposta simbólica e não efetiva, reforça a investigação realizada por Moura (2020), que denuncia o tratamento do adoecimento docente como um problema individual e não institucional, o que resulta na ausência de políticas efetivas e articuladas de cuidado e prevenção.

O relato do professor Viajante revela, portanto, não apenas a ausência de ações estruturadas, mas também o descrédito por parte dos próprios docentes em relação às iniciativas propostas, uma vez que estas não consideram suas demandas reais e não promovem mudanças concretas em suas condições de trabalho ou bem-estar emocional.

O subtema “**Experiências positivas**” se evidencia nos relatos dos/as professores/as por meio de vivências que proporcionaram acolhimento, valorização e bem-estar, refletindo o impacto significativo de ações, ainda que pontuais, voltadas à saúde mental no ambiente escolar.

Conforme destaca Barros (2020), ações que ressignificam o trabalho docente e ajudam a reequilibrar a relação entre vida pessoal e profissional, são fundamentais para o bem-estar dos/as educadores/as.

Os relatos reforçam como pequenas iniciativas, dinâmicas acolhedoras ou gestos simbólicos, podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais humano e valorizador. O professor Viajante compartilha uma experiência positiva durante uma reunião com dinâmicas promovidas por uma psicóloga e uma assistente social, onde, apesar da resistência inicial, a ação resultou em acolhimento coletivo e satisfação geral. O professor destaca que ações simples, sem grandes investimentos financeiros, podem gerar reflexão pessoal e sentimentos de reconhecimento.

Acho que isso é coisa simples, mas são coisas que funcionam dentro de uma escola, entendeu? Todo mundo saiu rindo, brincando, satisfeito. Então, acho que são coisas como essa... É esse reconhecimento, essa questão que ajuda o acolhimento, à pessoa refletir sobre a vida dela. São coisas simples que às vezes nem são financeiras nem nada, mas que ajuda você a pensar, o que você está fazendo da vida? (Viajante).

Essa percepção é reforçada pela professora Penedo, que faz menção à uma escola onde as reuniões pedagógicas abordavam temas sobre qualidade de vida, além de haver gestos de valorização simbólica (mimosinhos e bombons), que contribuíam para um clima de pertencimento e comprometimento entre os docentes.

A escola era maravilhosa, o grupo de professores mais satisfeitos, mais de bem com a vida, a gente se sentia valorizada! Eu acho que é bem isso, sabia? Quando a gente vê que alguém olha por nós. Sempre tinha numa reunião pedagógica...tinha um chaveirinho, tinha um mimosinho, tinha um bombom, tinha alguma coisa. Então, a gente se sente realmente especial. Era uma escola onde poucos professores faltavam (Penedo).

Essas vivências exemplificam o que Moura (2020) identificou em sua pesquisa como experiências raras, mas significativas, como as rodas de conversa voltadas à saúde mental que acontecia em apenas uma das instituições analisadas.

O relato da professora Tecer ilustra a importância da postura acolhedora da gestão escolar, como apontado por Ladeira (2020), que defende a criação de espaços para o diálogo e a escuta entre os membros da comunidade escolar. A Professora Tecer destaca a abertura da diretora para ouvir os professores e oferecer suporte emocional imediato diante de dificuldades e descreve tal atitude como um diferencial.

Teve uma vez que eu estava ouvindo uma diretora falando. Eu achei muito interessante a fala dela! Ela falou que as portas da sala dela estão sempre abertas aos professores. E que os professores, quando têm algum problema, que chegam na sala dela, ela sempre fala: Está com problema na sala? Então senta aqui, relaxa, espera um pouco. Se refaz, fala o que está acontecendo? (Tecer).

As falas dos/as participante dessa pesquisa, acima apresentadas, evidenciam que a valorização do corpo docente não se limita à remuneração ou estrutura física, mas também envolve relações humanas, empatia e pequenas práticas de cuidado. Como argumenta Ladeira (2020), a coletividade e o debate aberto sobre o adoecimento docente são caminhos necessários para transformar a cultura e fortalecer a saúde mental dos/as profissionais.

O subtema “**Autocuidado**” surgiu a partir do questionamento sobre o que os/as professores/as fazem fora do ambiente escolar para preservar sua saúde mental. Os depoimentos revelam tanto tentativas de estabelecer limites entre vida profissional e pessoal quanto dificuldades significativas para realizá-lo.

Conforme Breunig (2020) e Almada (2022), estabelecer limites claros entre trabalho e vida pessoal constitui uma estratégia fundamental de resistência frente a intensificação da jornada laboral.

No relato da professora Cross, vemos um exemplo de tentativa bem-sucedida de delimitação, “[...] às vezes o fim de semana, me desligo da escola, não pegar em coisas da escola, ver uma TV, tomar uma cervejinha para relaxar. Então, no fim de semana, eu realmente não tenho pegado nada de escola [...]”.

Essa prática se alinha à ideia de Almada (2022), que defende a importância de definir objetivos realistas e respeitar os próprios limites, como forma de tornar o cotidiano profissional mais suportável e menos estressante.

Por outro lado, os relatos da professora Tecer demonstram as consequências da ausência desses limites entre o trabalho e a vida pessoal. A professora descreve como levava o trabalho para casa, não apenas fisicamente, mas também emocional e mentalmente, ao ponto de viver em função da escola, “[...] eu ficava 24 horas do dia pensando em escola. Eu sonhava com escola, era o tempo todo [...]”.

Essa sobreposição entre o ambiente de trabalho e o espaço doméstico, segundo Moura (2020), compromete o tempo destinado ao lazer, à família e ao descanso, configurando um terreno fértil para o surgimento de transtornos mentais. A mesma professora relata ter ultrapassado os limites do esgotamento físico e emocional.

[...] eu deixei as coisas chegarem no limite, que foi bem grave. Eu até falei com minha médica: Eu tive aquela síndrome de *Burnout*? Ela falou: não, você teve e passou. Você já chegou no ponto de uma depressão. Em relação ao seu trabalho, mais grave que essa síndrome de *Burnout*! Você ultrapassou esse limite (Tecer).

Esse relato é particularmente grave e reforça a constatação de Matos (2020) de que o quadro de esgotamento docente é potencializado pela alta carga emocional exigida no exercício da profissão, bem como está em consonância com o alerta de Dias (2020) sobre o impacto da sobrecarga de trabalho na impossibilidade de usufruir de momentos de lazer, autocuidado e saúde.

Nesse sentido, Almada (2022) traz uma reflexão essencial ao afirmar que é necessário administrar as coisas com distância, o que ele afirma não ter relação com indiferença. Segundo o autor, o super compromisso pode nos impedir de enxergar e compreender o que devemos fazer com mais objetividade, sendo fundamental que o/a docente aprenda a não levar o trabalho para casa, “[...] nem na pasta e, se possível, tampouco na cabeça [...]” (Almada, 2022, p. 45). O autor destaca que o apego excessivo ao trabalho pode levar à perda de discernimento e fazer com que o profissional termine preso, mental e emocionalmente. Essa orientação reforça a urgência de se estabelecer limites entre o âmbito profissional e o pessoal com estratégia de preservação da saúde mental.

Nesse ponto do estudo dos dados é possível identificar a importância das atividades de lazer e autocuidado como estratégias fundamentais para aliviar o estresse e promover a saúde mental docente. Esse estudo reforça os apontamentos de Almada (2022), que argumenta que a vida não encontra sentido apenas no trabalho desempenhado, mas na contemplação e vivência de experiências prazerosas. Segundo o autor, essa vivência exige uma “passividade ativa”

(Almada, 2022, p. 42), ou seja, a capacidade de se abrir para valores externos com atenção para, então, descobri-los.

Os relatos dos/as docentes ilustram como essas experiências de lazer e autocuidado são vividas e percebidas. A prática de atividades físicas é destacada como fundamentais para o alívio do estresse. A professora Cross afirma que, durante o *Cross Training*, consegue aliviar as preocupações que lhe assolam a mente, evidenciando a função terapêutica do exercício físico como momento de desconexão das perturbações do trabalho, “[...] eu faço atividade física, isso me ajuda, porque ali eu esqueço dos problemas. As coisas são muito chatas. Eu chego lá, faço *Cross Training*, minha cabeça fica vazia. A gente dá uma aliviada no estresse [...]”.

O Professor Viajante associa o prazer não apenas à atividade física e ao convívio com amigos, mas também à realização de atividades que lhe proporcionam satisfação. Outro ponto destacado pelo professor é a importância que ele atribui à convivência familiar. Todos esses fatores contribuem para ampliar a dimensão social do bem-estar, “[...] estar fazendo coisas que eu gosto de fazer, me dedicar a minha família [...] jogar minha bola com meus amigos. Depois tomar uma cerveja e fazer uma atividade física na academia [...]”.

A professora Penedo, além de praticar esportes, valoriza o aspecto social do “pós-vôlei”, que fortalece os laços afetivos e contribui para uma sensação de pertencimento e alegria,

[...] eu faço prática esportiva toda semana e além da prática esportiva, depois tem o pós-vôlei, que aí é onde a gente fica lá até 11 horas, meia-noite, fechando o bar, porque sempre depois da atividade física tem a parte social (Penedo).

A professora Tecer destaca a caminhada, o artesanato e a culinária como formas de lazer que passaram a fazer parte da sua rotina e contribuíram para o cuidado com sua saúde mental. Inicialmente, a caminhada foi uma imposição médica, parte de seu tratamento. No entanto, com o tempo, essa prática se transformou em um momento de prazer e contemplação.

Eu saio, eu faço caminhada. Foi uma coisa obrigatória. Eu fui obrigada a fazer caminhada porque faz parte do meu tratamento. Então, eu passei a gostar! Eu passei a... começar a... prestar atenção nas coisas... na paisagem. Então, eu passei a gostar desse momento, da caminhada (Tecer).

Esse relato exemplifica perfeitamente o conceito de “passividade ativa” mencionada por Almada (2022), no qual a contemplação da beleza ao redor, seja na natureza ou na simplicidade da rotina exige uma postura receptiva e, ao mesmo tempo, atenta. É nesse estado de abertura e

sensibilidade que a professora passou a atribuir novo significado à experiência da caminhada, redescobrando a si mesma e seus interesses fora do ambiente de trabalho.

Essa vivência pode ser compreendida à luz da teoria de Viktor Frankl (2020a), que identifica três formas de realização do sentido da vida: os valores criativos, os valores experienciais e os valores atitudinais. No caso da professora Tecer, destaca-se a vivência dos valores experienciais, que se concretizam quando o ser humano se permite experimentar algo profundamente, como o contato com a natureza. São valores que se manifestam na gratuidade dos momentos vividos e na capacidade de receber, com sensibilidade, as riquezas dos momentos que a vida oferece por meio da contemplação e da presença.

Ao dar continuidade ao seu relato, a professora Tecer compartilha outras atividades que têm contribuído para seu bem-estar emocional e mental, como o artesanato e a culinária. Ela relata, “[...] agora eu faço artesanato [...] e gosto de cozinhar. Então são coisas que eu gosto de fazer. Que me distraem. Experimentar uma receita diferente, sabe? É... experimentar fazer... alguma coisa que eu nunca fiz. Um ingrediente que eu nunca usei, eu tenho feito isso [...]” (Tecer).

Essas práticas podem ser compreendidas como valores criativos, como aqueles realizados quando o ser humano se engaja em criar algo, seja um trabalho, uma ação significativa ou uma obra. Por meio da criatividade, a pessoa contribui com algo único para o mundo, transformando a realidade ao seu redor de forma positiva e construtiva (Frankl, 2020a).

Nessa perspectiva, as atividades da professora Tecer, como experimentar novas receitas ou desenvolver habilidades no artesanato, representam formas concretas de expressão criativa. Segundo Xauza (2013), os valores de criação incluem todas as produções intelectuais, artísticas e profissionais que expressam necessidades humanas fundamentais. Assim, ao se dedicar a essas atividades, a professora Tecer não apenas encontra prazer e distração, mas também dá significado ao seu tempo livre, reafirmando sua identidade para além do papel profissional.

A seguir apresentamos os relatos dos professores Penedo e Dançarino os quais evidenciam ações concretas de autocuidado e ressignificação da experiência de sofrimento, que podem ser compreendidas à luz dos valores de atitude. Esses valores emergem especialmente nas situações em que o sofrimento é inevitável, e a única possibilidade de transformação reside na mudança de postura diante da dor, no modo como se responde a ela (Frankl, 2005a).

O relato do professor Dançarino é particularmente emblemático nesse contexto. Ele descreve como, diante de limitações físicas e da ausência de apoio institucional, buscou por conta própria tratamentos como Pilates, fisioterapia, psicoterapia e atividades de lazer.

Eu me inseri em atividades que elevam a minha qualidade de vida, ao meu bem-estar. Então eu procurei Pilates, por 2 anos para restabelecer a estrutura da minha coluna e das minhas pernas. Voltei para exercícios mais leves e fisioterápicos na academia, por minha conta e risco! Eu procurei psicólogo, por minha conta e risco! Eu me inseri em grupos de trabalho de lazer como dança de salão na universidade (Dançarino).

O uso da expressão “por minha conta e risco” reforça a percepção de um abandono institucional, e, ao mesmo tempo, evidencia sua atitude ativa frente à dor e ao sofrimento.

Segundo Frankl (2005a), os valores de atitude se revelam quando o indivíduo não pode mudar uma circunstância adversa, mas pode transformar a si mesmo diante dela. É exatamente isso que o professor faz, ao invés de sucumbir à condição de vítima, ele se mobiliza para buscar cura e sentido por meio do cuidado com o corpo, da saúde mental e da reinserção em atividades prazerosas como a dança. Esse movimento representa não apenas um ato de sobrevivência, mas também um testemunho de superação e de ressignificação do sofrimento, transformando-o em triunfo pessoal.

Já a professora Penedo traz um relato que, embora não se reflita diretamente a uma dor física ou doença, revela o desgaste emocional decorrente da sobreposição entre o ambiente doméstico e o ambiente de trabalho.

Eu viajo, fico fora de casa. Eu quero fugir da casa, porque a casa também é um ambiente de trabalho para mim. Então eu procuro passear, seja no shopping, seja no centro da cidade, gastar dinheiro, seja viajar mesmo porque eu gosto muito de viajar e viajo com a minha família, então eu procuro aproveitar minha família fora de casa (Penedo).

Ao afirmar que “[...] a casa também é um ambiente de trabalho para mim [...]”, ela identifica esse espaço como fonte de estresse e sofrimento, e sua resposta a isso é simbólica e prática (fugir da rotina, viajar, buscar prazer e convívio com a família fora do espaço doméstico).

Essa atitude pode ser interpretada como uma forma de não permitir que o sofrimento cotidiano a domine. Ela escolhe responder com ações que recuperem o prazer de viver, seja pelo contato com novos ambientes, pelo consumo como forma de prazer ou pelo fortalecimento dos laços afetivos familiares. Assim como no caso do professor Dançarino, a professora Penedo se mobiliza para mudar a si mesma diante de uma situação opressora, reforçando o princípio de que, mesmo quando não se pode mudar as circunstâncias, é possível encontrar sentido em como se escolhe enfrentá-las.

O professor Viajante, ao afirmar, “[...] sempre estar planejando viajar, que para mim é a melhor coisa que tem, é estar fazendo coisa que eu gosto [...]” (Viajante), pode ser compreendido à luz dos valores experienciais, conforme propostos por Vitor Frankl (2020a) e aprofundados por Xauza (2013) e Bruzzone (2011).

De acordo com Frankl (2020a), os valores experienciais ou vivenciais são realizados quando o ser humano vivencia algo significativo, no caso do professor, o ato de viajar representa mais do que uma simples atividade de lazer. É uma forma de vivenciar o mundo e receber dele algo novo, belo e prazeroso. A viagem se torna, assim, uma oportunidade de contemplação ativa, uma abertura para o novo, para o encontro com o outro com diferentes paisagens, culturas e experiências que alimentam a subjetividade e dão sentido à vida.

Xauza (2013) complementa que os valores experienciais se manifestam na gratuidade dos atos de receber, ou seja, na capacidade de estar disponível para acolher o que o mundo tem a oferecer, exatamente o que o professor expressa ao dizer que planejar viagens é o que lhe agrada. Isso demonstra uma atitude receptiva diante da vida, alinhada ao que Bruzzone (2011) descreve como a dimensão contemplativa da existência, em que se aprende a enxergar o sentido no cotidiano.

Ainda segundo Bruzzone (2011), os valores experienciais são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de contemplar e valorizar o verdadeiro, o belo e o bom. O ato de planejar e realizar viagens, nesse sentido, aparece como um exercício de essa capacidade, uma forma concreta de preencher a vida de sentido a partir do encontro com o mundo.

Por fim, Damásio *et al.* (2010) afirma que esse tipo de valor se realiza no cotidiano, em momentos em que o indivíduo decide priorizar experiências que lhe proporcionem bem-estar e conexão com a própria subjetividade. Ao escolher constantemente planejar viagens, o professor demonstra um movimento intencional de cuidado de si, reconhecendo a importância de fazer o que lhe dá prazer e fortalece seu sentido na vida.

De uma forma geral os relatos refletem a premissa de Frankl (2005b) de que o sofrimento não precisa ser negado, mas sim atravessado com sentido. Seja por meio de práticas terapêuticas, seja pelo resgate da liberdade e atitude ética frente à dor, transformando seus percursos em exemplos de resistência, autocuidado e reconstrução subjetiva. Dessa forma, as experiências reforçam que o sentido na vida pode, sim, ser alcançado nas piores circunstâncias, desde que o sujeito se disponha a agir, ressignificar e renascer maior do que era antes.

A partir dos relatos dos/as professores/as e com base nas contribuições de Breunig (2020) e Barros (2020), podemos identificar e analisar a emergência do subtema

“**Acolhimento**” como uma importante estratégia de enfrentamento ao sofrimento e adoecimento psíquico no contexto docente.

A análise temática dos relatos permite a compreensão de que o acolhimento, enquanto prática coletiva e institucional, aparece como um caminho essencial para a promoção da saúde mental e prevenção do adoecimento, especialmente em contextos marcados pela sobrecarga de trabalho e pelo desgaste emocional.

Segundo Breunig (2020), os espaços de fala e escuta não devem ser vistos como lamento, mas sim, um ambiente de reflexão coletiva, em que experiências são ressignificadas e transformadas em estratégias de enfrentamento.

O Relato da professora Cross evidencia a importância da criação de momentos dentro da escola em que os docentes possam falar sobre seus anseios, frustrações e desejos, em um formato de partilha que, embora informalmente comparado a uma “terapia em grupo”, cumpre uma função vital de suporte emocional e construção de vínculos.

Acho que ouvir mais o professor. Ter uma compreensão. Às vezes, deixamos um momento da reunião pedagógica para que os professores... a gente brinca que é terapia em grupo, possam falar sobre suas questões, dos seus anseios, seus desejos, de suas frustrações [...] ter esse momento de troca entre os professores, momentos que a gente tem uma atividade lúdica, prazerosa, não aquelas dinâmicas de grupo, que são feitas direitinho, tiradas da internet, não (Cross).

A fala da professora Penedo sugere atividades de integração e que promovam fortalecimento dos laços profissionais.

[...] mais momentos de interação, intervalos, sala dos professores, um bolinho que você tiver lá... Ó, pensei em vocês, professores! Uma Coca-Cola gelada! Eu acho que ter essa convivência com o seu grupo de trabalho, isso faz muito bem! Porque você conhecer aquele que está do seu lado, na porta ao lado, faz toda a diferença, porque isso faz! Eu já trabalhei em escolas em que a comunidade escolar era difícilima, mas a gente tinha um prazer enorme de trabalhar lá, porque quando chegava na hora do intervalo, quando chegava nas comemorações da escola, quando chegava nas festividades, a gente sabia que ia estar todo mundo lá e que a gente ia interagir. Então, isso mantém um grupo unido. Isso consegue manter uma unidade de trabalho muito positiva. Eu acredito que a interação... as festividades mesmo, situações pequenas dessa que eu te falei no intervalo na sala dos professores, um mimo, um bolinho para cada um, um cafezinho, um copo com o nome. Algo que realmente faça com que o professor se sinta valorizado. Se sinta parte daquele grupo. E não só mais um (Penedo).

Tanto a fala da professora Cross quanto da professora Penedo reforçam que ações simples têm um impacto significativo na construção de um ambiente de trabalho saudável e motivador. Esses momentos fortalecem o sentimento de pertencimento e promovem um suporte social informal, conforme destacado por Barros (2020), que aponta que tais momentos funcionam como fator de proteção contra a síndrome de Burnout. O relato da professora Penedo é particularmente ilustrativo ao demonstrar como o prazer em conviver com os colegas se traduz em uma experiência positiva, mesmo em realidades escolares desafiadoras.

O relato do professor Viajante e o do professor Dançarino apontam a responsabilidade do Estado e das instituições em oferecer suporte adequado aos docentes. Assim sendo, o professor Viajante menciona que as instituições escolares deveriam “[...] estar se preocupando com a saúde mental dos professores. Eu acho que deveria ter um acolhimento maior por parte do Estado no sentido geral [...]”. Esse suporte deve ir além dos discursos e se materializar em ações concretas, como programas de saúde mental, acompanhamento médico regular, “[...] para a gente pensar em não adoecimento, a gente teria que ter uma estrutura de saúde que se preocupasse realmente com a gente [...]” e ambientes propícios ao descanso e à reflexão, “[...] sair, por exemplo, para um lugar bonito, que existisse dentro da escola ou perto da escola para você ter um tempo, parar e relaxasse, refletisse, descansasse [...]”. Barros (2020) reforça essa perspectiva ao destacar que o suporte institucional é essencial para que os docentes consigam manter o equilíbrio entre vida pessoal e trabalho, além de facilitar o reencontro com o sentido do trabalho.

Seguindo o pensamento do professor Dançarino, a professora Tecer traz uma ampliação do conceito de acolhimento, ao incluir momentos de silêncio e de conexão com o próprio eu como formas legítimas de cuidado.

Ter um momento de silêncio, de estar com eles mesmo, sabe? Eu acho que dentro da escola esse acolhimento, eu acho que a escola ou estado [...] de desligar, de estar com ele mesmo, de não pensar em nada, de fazer uma meditação. Então eu acho que isso ajuda muito a gente... a gente se perdoar, da gente conseguir... Não achar que tudo é culpa da gente! Então... eu acho que ter realmente para o professor um atendimento à saúde mental, sabe? Eu não sei se em grupo, se ficaria mais fácil... individual, mas eu acho que os professores precisam disso. Precisam desse trabalho terapêutico. De atendimento à saúde mental (Tecer).

Essa dimensão mais subjetiva e introspectiva do acolhimento também pode ser interpretada como estratégia terapêutica que permite ao professor lidar com sentimentos de culpa, fadiga e frustração. Tais práticas, como a meditação ou o simples descanso, cumprem a

função de restabelecimento psíquico e emocional, sendo compatíveis com as reflexões de Barros (2020) sobre o desenvolvimento de habilidades emocionais e autocuidado.

7.6 SENTIDO NA DOCÊNCIA

Perceber o sentido presente no trabalho docente é um aspecto central para a saúde mental e o bem-estar dos/as professores/as. Zafalão (2019) ressalta a importância de buscar melhores condições de trabalho para garantir tanto a satisfação concreta, relacionada ao bem-estar físico e biológico, quanto a satisfação simbólica, associada ao sentido e à significação do trabalho.

Moura (2020) e Almeida (2020) apontam a falta de reconhecimento e de valorização da educação como uma contribuição para a perda da percepção do sentido na prática docente, gerando desequilíbrio psíquico, desgaste emocional e apatia em relação às atividades desempenhadas.

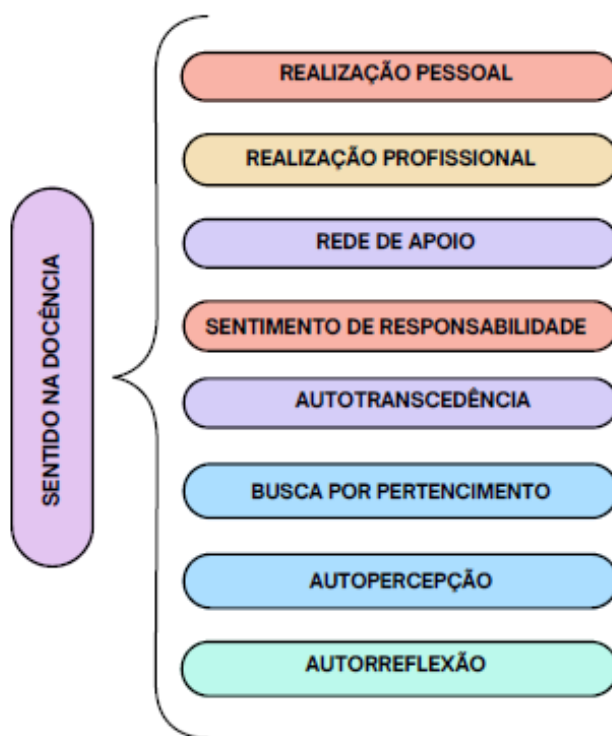
Assis (2020) complementa essa análise, evidenciando que a ausência de realização pessoal no trabalho pode levar ao esgotamento emocional e à desumanização das relações interpessoais. Enquanto Barros (2020) destaca o impacto dessa desconexão no agravamento de problemas físicos e mentais dos professores.

Frankl (2005b) propõe que o sentido na vida seja descoberto no mundo, por meio de experiências concretas que se organizam em três caminhos, os quais denominou como as “três categorias de valores”.

Miguez (2015) explica que Frankl elaborou uma classificação própria dos valores, organizando-os em três categorias: valores de criação, valores de experiência (ou vivenciais) e valores de atitude. Segundo a autora, é por meio dessas três categorias de valores que o ser humano pode encontrar sentido para a sua existência. Essas “vias” da percepção de sentido podem estar presentes na trajetória dos docentes e é justamente na escolha consciente e responsável de como responder às limitações e pressões do cotidiano que o indivíduo revela sua capacidade de atribuir sentido à vida. Desse modo, as três categorias de valores tornam-se uma chave interpretativa fundamental para compreender como os professores, apesar dos inúmeros desafios da profissão, encontram sentido em sua prática e conseguem ressignificar suas experiências, superando o sofrimento e reafirmando o sentido na profissão.

Diante desse cenário, o presente estudo identificou o tema referente ao **“Sentido na docência”**, desdobrado em oito subtemas: 1) Autotranscendência; 2) Autopercepção; 3) Realização pessoal; 4) Realização profissional; 5) Autorreflexão; 6) Rede de apoio; 7) Busca por pertencimento; e 8) Sentimento de responsabilidade.

Organograma 7 – Sentido na docência



Fonte: elaborada pela autora (2025).

A satisfação docente é um fenômeno que envolve múltiplas dimensões do exercício profissional. Embora fatores como remuneração, infraestrutura e suporte institucional sejam importantes, os relatos registrados nas entrevistas indicam que esses fatores, isoladamente, não asseguram o bem-estar do/a professor/a. A análise temática evidenciou o subtema da **“Realização pessoal”** como um componente central da satisfação no trabalho docente, mostrando que o sentido atribuído ao ato de ensinar é construído tanto por meio de vivências práticas quanto pela incorporação de valores subjetivos.

Nesse sentido, a abordagem de Lukas (1990) sobre a reumanização da pedagogia contribui para compreender a docência como uma prática existencial, pautada pelo engajamento com propósitos significativos. De forma complementar, Silva (2020) destaca a importância de considerar os aspectos subjetivos com o mesmo peso dos fatores estruturais e institucionais nos debates sobre valorização e desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto, para Lukas (1990), o primeiro passo no processo de reumanização da pedagogia é a realização prévia, que consiste no comprometimento do indivíduo com a vida por meio da vivência de propósitos que transcendam interesses imediatos. Essa compreensão

encontra respaldo direto nos relatos dos/as professores/as entrevistados/as, cujas narrativas evidenciam a construção do sentido docente a partir de experiências marcadas por envolvimento afetivo, vocacional e existencial. A fala da professora Penedo ilustra esse processo desde a infância.

[...] eu descobri que eu queria ser professora com 9 anos. Quando eu comecei a jogar vôlei! E eu falava que eu queria ensinar as pessoas a jogarem vôlei, mas não era verdade, o vôlei foi uma desculpa, porque na verdade eu queria mexer. Era estar com os alunos e aprender e fazer um papel importante na vida delas, sabe? Eu acho que hoje eu consigo, eu consigo atingir esse objetivo.

Nesse relato, a inclinação para a docência surge precocemente, mediada inicialmente pelo esporte, mas com um objetivo mais profundo, interagir com os alunos e impactar positivamente suas vidas.

A professora Tecer, assim como a professora supracitada, expressa uma inclinação consolidada desde a infância.

[...] meu objetivo de vida eu acho é ensinar, sempre esteve presente na minha vida, eu acho que desde... criança assim... que eu era criança, eu sempre dei aula. Meu sonho de criança. É engraçado porque eu estudei em uma escola pública e a gente não tinha muito esse contato da universidade. Desde a quinta série, eu ficava pensando que eu ia ser professora universitária. Era o meu sonho. Enquanto as pessoas falavam assim: Ah, eu quero ser médica, eu quero... Eu falava: Não, eu quero ser professora universitária! (Tecer).

Essa narrativa revela um propósito de vida com sentido, construído desde os primeiros anos escolares, mesmo diante das limitações de uma realidade marcada pela escassez de oportunidades. A compreensão do propósito e compromisso persistente com o ideal de ensinar demonstram uma escolha que ultrapassa os condicionantes sociais, econômicos e educacionais. De acordo com Lukas (1990), essa postura reflete o movimento de realização prévia, no qual o sujeito, ao se abrir à vida, se engaja com valores que conferem direção e sentido à sua existência.

Bruzzone (2011) afirma que embora o ser humano esteja inserido em contextos que o condicionam, ele também possui a capacidade de transcender tais limites e se posicionar livremente diante da vida. No caso da professora Tecer, essa liberdade se manifesta na escolha ativa pela docência, mesmo em um cenário que não favorecia essa inspiração.

Nesse sentido, Frankl (2020b) argumenta que, em cada instante, o indivíduo é confrontado com valores únicos e insubstituíveis, e pode escolher entre se submeter às limitações externas ou afirmar sua liberdade interior, engajando-se com aquilo que considera

significativo. Ainda segundo Frankl (2015, 2020a), a liberdade espiritual, a qual é a capacidade de elevar-se acima dos condicionantes, não pode ser retirada do ser humano e o acompanha até seu último momento de vida, possibilitando-lhe reconfigurar sua trajetória de forma significativa.

Dessa forma, o relato da professora Tecer revela muito mais do que uma escolha profissional, expressa um posicionamento diante da vida. Ao assumir a educação como ideal desde a infância e sustentar esse propósito ao longo do tempo, ela projeta-se para a dimensão noética, encontrando no ensinar não apenas uma ocupação, mas uma forma de realização pessoal.

Já o professor Viajante revela uma trajetória diferente, marcada por um encontro mais tardio com a docência.

No quarto período da faculdade já comecei a dar aula e apaixonei! Foi impressionante, apaixonei por dar aula, eu fiquei impressionado e eu não acreditava naquilo dali. E aí eu falei, não! Vou fazer isso aqui! Eu adorei! Então eu gostei, comecei a gostar, gostar, gostar, gostar (Viajante).

Inicialmente movido por necessidades financeiras, o professor encontra na prática uma fonte inesperada de sentido e realização. Sua fala revela a transição de um trabalho ocasional para um propósito de vida, evidenciando o processo de realização prévia descrito por Lukas (1990), no qual o indivíduo assume, de forma consciente e afetiva, o compromisso com uma causa que o transforma.

O subtema “**Realização profissional**” nos permite aprofundar a compreensão da fonte de sentido e bem-estar para os/as professores/as entrevistados/as.

Frankl (2011) afirma que, mesmo em situações corriqueiras do cotidiano, uma forte orientação ao sentido atua como um relevante fator de promoção da saúde, de prolongamento da existência e, possivelmente, de preservação da vida. Essa perspectiva amplia a compreensão do trabalho docente como um espaço não apenas de atividade profissional, mas de expressão de valores de autorrealização, incluindo, os valores experienciais, atitudinais e criativos.

A professora Penedo oferece uma narrativa que evidencia esse engajamento com o sentido no trabalho.

Mas eu sou muito feliz, eu sou feliz com o que eu faço, eu acho que é isso que me faz levantar e me sentir realizada no final do dia. É muito bom quando eu consigo colocar, esquematizar tudo que eu tenho para fazer. E ver que eu consegui, sabe? Isso para mim é muito prazeroso (Penedo).

A fala evidencia não apenas satisfação com a rotina de trabalho, mas a experiência de plenitude que emerge do cumprimento de tarefas significativas, essa relação de satisfação que ela estabelece com as tarefas deriva dos valores experienciais. A sensação de realização ao “[...] ver que consegui [...]” simboliza mais do que eficiência. Essa orientação ao sentido, como aponta Frankl (2011), funciona como um fator de saúde psíquica.

Em seguida, ela complementa, “[...] eu gosto muito do que eu faço, eu hoje tenho 2 profissões que é educação física e fotógrafa. Mas eu não me vejo saindo da área da educação, então acho que isso é positivo, isso me deixa muito feliz fazendo o que eu gosto [...]” (Penedo). Apesar de atuar em mais de uma área, a professora expressa uma forte vinculação emocional com a educação, demonstrando que o trabalho docente vai além de uma função, aspecto alinhado à “realização prévia” proposta por Lukas (1990), que implica dedicação a algo maior do que si mesma.

A professora Tecer também compartilha uma experiência de realização, “[...] eu me sentia feliz em pensar que eu estava ali, que eu estava contribuindo de alguma forma para aqueles alunos, para o crescimento deles. Para um dia a formação que eles tivessem [...]”. Nesse relato, a felicidade surge da percepção de contribuição com o desenvolvimento dos alunos, um sentido que extrapola os limites da sala de aula e projeta-se no futuro de seus educandos. A percepção de que sua atuação pode impactar positivamente a formação dos estudantes evidencia uma relação ética e temporal com a prática docente, marcada pelo compromisso com algo que transcende o presente.

Além disso, a fala da professora ecoa o que Bruzzone (2011) propõe ao afirmar que a função da educação é o desenvolvimento da capacidade de intuir valor e significado, discernir o que tem sentido do que não tem e o agir de forma responsável diante dos valores reconhecidos.

O relato do professor Dançarino introduz uma dimensão mais direta e existencial do sentido, “[...] na verdade, a satisfação não é o trabalho. A satisfação é me sentir útil [...]”. Essa fala sintetiza a ideia de que perceber-se útil é o que fundamenta a satisfação profissional. Essa percepção se conecta com o conceito de valor experiencial ou vivencial proposto por Frankl (2015), no qual o sentido não se encontra na tarefa em si, mas na forma como ela responde à necessidade humana de ser relevante, de fazer parte de algo maior. O professor não encontra satisfação apenas na atividade em si, mas no significado que ela adquire para si e para os outros.

Dando continuidade à temática dos valores experienciais, o subtema **“Rede de apoio”** apareceu nos relatos dos/as professores/as, destacando-se como um fator importante diante das experiências de adoecimento e afastamento vivenciadas por esses/as profissionais. Como

supracitado, os valores experienciais constituem uma fonte legítima de sentido, pois se realizam por meio da abertura às experiências com o mundo e com os outros.

No relato do professor Viajante, essa vivência se expressa de forma evidente.

Então, os amigos, amigos mesmo, que eu tinha na época. Que tenho até hoje, que trabalhavam comigo lá na escola. Estavam sempre me ligando, me chamando para estar junto com eles e tudo mais. A minha família também... até porque eu me afastei. Inicialmente, eu me afastei, fiquei um tempo fora de sala, aí um mês mais ou menos, eu fiquei afastado, minha família e alguns amigos próximos sempre tiveram ali ajudando, chamando para estar junto (Viajante).

O apoio familiar e a presença ativa de colegas configuram uma rede de apoio que sustentou o professor durante um período de seu afastamento e fragilidade emocional. O vínculo com pessoas próximas vai além da solidariedade, ele reflete o valor experiencial do amor e do encontro genuíno com o outro (Frankl, 2020a). Esses laços se tornam fontes de sentido que ajudam a ressignificar o sofrimento vivenciado.

De maneira semelhante, a professora Tecer destaca a importância de sua rede de apoio.

Então eu recebi mais apoio da minha família. E dessa professora que também passou pelo que eu estou passando. Então, ela... apesar de ela ter uma demanda muito grande também, eu recebi apoio dela e mais da minha família. De outros amigos, bem pouco... não recebi tanto apoio (Tecer).

Apesar das limitações de apoio por parte de alguns colegas, o acolhimento familiar e a empatia de uma professora que vivenciou situação semelhante revelam o papel essencial da rede de apoio. Essas relações, ainda que restritas, contribuem para o fortalecimento emocional da docente e reafirmam o valor das conexões humanas como fonte de sentido diante da dor. Como ressalta Bruzzone (2011), o valor experiencial envolve a abertura àquilo que vem do mundo e permite ao sujeito contemplar o sagrado da relação humana, mesmo nos pequenos gestos de cuidado.

O subtema “**Sentimento de responsabilidade**” destacou-se de maneira significativa na fala da professora Tecer, chamando nossa atenção pela profundidade com que expressa o compromisso com os estudantes, mesmo diante das adversidades. A responsabilidade, nesse contexto, conecta-se diretamente ao conceito de realização de valores criativos, tal como descrito por Frankl (2015), que afirma que o ser humano encontra sentido ao oferecer algo ao mundo, indo além de suas necessidades individuais.

Aquino (2013) complementa essa perspectiva ao ressaltar que, ao se posicionar diante das situações da vida, o ser humano não apenas exerce sua liberdade, mas também assume a responsabilidade por suas escolhas. Assim, a liberdade noética característica essencial da existência humana está intrinsecamente ligada à responsabilidade. A liberdade de decisão implica necessariamente no compromisso com as consequências dessas decisões.

Essa compreensão é evidenciada no relato da professora Tecer, que compartilha,

Eu sempre tinha essa preocupação com os alunos de tentar prepará-los para o PISM. E aí... quando chegou a pandemia e eles ficaram sem estudar [...] Eu e alguns outros, começamos então a pensar numa forma de tentar ajudá-los e começamos a dar aula online, como um cursinho gratuito de alguns conteúdos (Tecer).

A fala da docente ilustra como o sentimento de responsabilidade para com o outro mobilizou ações concretas para minimizar os impactos negativos do contexto pandêmico. Mesmo em meio a um cenário de incertezas e dificuldades, a professora escolheu assumir uma postura ativa e solidária, reafirmando o potencial humano de transcender suas circunstâncias e encontrar sentido através do compromisso com o outro.

O subtema “**Autotranscendência**” se mostrou como um elemento marcante nas falas de todos/as os/as docentes da pesquisa. Esse conceito, conforme proposto por Viktor Frankl (1991), refere-se à capacidade especificamente humana de direcionar-se para além de si mesmo, em busca de sentido por meio de uma causa, um trabalho, ou do amor a outra pessoa. Trata-se de um movimento de doação e abertura ao outro, em que o ser humano se realiza ao se implicar profundamente em algo ou alguém que transcenda suas próprias necessidades imediatas.

Assim sendo, a autotranscendência é um movimento essencial do ser humano em direção a algo maior que si mesmo. Essa capacidade é fundamental para o processo educacional, pois revela a capacidade do educador de se colocar a serviço de algo maior do que seus próprios interesses, comprometendo-se com a formação de seus alunos (Bruzzone, 2011). Assim, ao tratar desse subtema, é possível perceber como os relatos dos docentes analisados evidenciam essa dimensão existencial, expressando uma prática pedagógica que vai além da transmissão de conteúdos e que busca, sobretudo, contribuir com o crescimento humano e a percepção de sentido na vida dos estudantes.

Bruzzone (2011) afirma que na visão frankliana, educar significar ajudar o aluno a descobrir sentido em sua existência e a abrir-se ao mundo com responsabilidade e propósito. Dessa forma, a função educativa consiste em ajudar o ser humano a superar seus próprios limites. Aquino (2015) complementa afirmando que o conhecimento é uma forma de

autotranscendência, que exige um deslocamento de si mesmo em direção a algo ou alguém. Esse movimento aparece de forma evidente no relato da Professora Cross.

[...] eu sou muito de querer ajudar eles, não só ali dentro de sala de aula, passar o conteúdo, sabe? Tipo, para... mudar a vida de alguém. Penso muito assim, eu tenho filho, então gostaria de ter um professor.... que ele pudesse fazer para os meus filhos melhorarem, para os meus filhos crescerem como pessoa (Cross).

Nesse trecho, nota-se o impulso de sair de si para se comprometer com o outro. A docente se reconhece na realidade dos alunos como se fossem seus próprios filhos, revelando um desejo de ser instrumento de transformação de seus/suas discentes. Esse movimento caracteriza uma postura autotranscendente, onde a docente está em busca de algo profundamente significativo.

De modo semelhante, o professor Viajante demonstra encontrar sentido ao perceber os efeitos positivos de sua atuação na trajetória de seus alunos, mesmo que esses resultados não sejam por grandes conquistas acadêmicas.

Ver uma pessoa que seja trabalhando em um caixa de supermercado, mas uma pessoa que está com dignidade, tem uma família construída. Então, essas coisas, de participar um pouquinho. De estar contribuindo li para uma “partezinha” da sociedade. Isso também valoriza a gente, acho que isso é a razão (Viajante).

Aqui, a autotranscendência se manifesta na valorização do outro em sua condição humana. O professor se realiza ao ver seus alunos inseridos na sociedade com dignidade, reconhecendo que sua contribuição, por menor que pareça, possui um grande impacto no contexto social. Esse envolvimento com o destino do outro mostra o quanto a docência pode ser uma forma de viver valores e encontrar sentidos.

A professora Penedo, por sua vez, expressa com entusiasmo seu desejo de possibilitar aos alunos a confiança em si mesmos e a busca de realização.

Eu explico que eles podem fazer o que eles quiserem, que tudo depende da dedicação, da constância e que eles podem realmente ser o que eles quiserem. Então eu tento não estragar o sonho, eu tento incentivá-los naquilo que eles querem ser, sabe? E eu acho, realmente, não é só para eles. Eu acho que é para todo mundo. Todo mundo pode ser o que quiser ser, se a pessoa realmente quiser! Se ela realmente for constante, se ela realmente se dedicar. E eu acho que é tudo isso e na vida inteira... eu busco muito isso para os alunos. Eu busco falar isso muito para os alunos. Dar sentido para eles (Penedo).

Nesse relato, a autotranscendência se concretiza no esforço da educadora em não apenas ensinar, mas em inspirar, fortalecendo nos/as discentes a confiança em si mesmos/as. Ela reconhece que seu papel vai além do ato de ministrar aulas e busca proporcionar aos/as discentes uma visão de futuro, um sentido na vida. Isso reforça a teoria de Frankl (2015) que afirma que o sentido não pode ser dado por alguém, mas deve ser vivenciado. O professor, nesse processo, é aquele que deve ser a referência de, para seus/suas discentes, quem se empenha em uma causa (Aquino, 2015).

Lukas (1990) pondera que é preciso “imunizar” as crianças contra as tendências pessimistas presentes em seu cotidiano. Para isso, considera fundamental que elas sejam conduzidas a se envolver com algo significativo, engajar-se em uma causa e confiar em valores que transcendam sua individualidade. No campo educacional, essa proposta se concretiza quando o professor vai além da função técnica de transmissão de conteúdos e se compromete com a formação integral humana. A docência, nesse contexto, assume um caráter existencial, sendo vivida como doação e compromisso com o desenvolvimento humano.

Esse compromisso com o outro aparece no relato da professora Cross, que destaca o desejo de ver seus alunos superando estigmas sociais e construindo trajetórias de sucesso.

Querer que eles cresçam, que se desenvolvam, que busquem outros caminhos. Não fiquem aceitando que as pessoas os menosprezem por serem de escola pública. Ver um menino fazendo faculdade, fazendo isso, fazendo aquilo, encontrar com eles e eles... eles conversarem e lembrarem da gente... isso que faz a gente ficar... permanecer (Cross).

Nesse trecho, fica evidente a motivação da professora em promover não apenas a aprendizagem, mas a emancipação dos alunos. Ela se imagina no futuro dos/as discentes e encontra sentido em ser lembrada como parte fundamental do percurso de formação deles, o que, novamente, remete ao conceito de autotranscendência.

O professor Viajante também revela a satisfação pessoal ao perceber os frutos do seu trabalho nos resultados dos exames seletivos como o Enem e o PISM, e revela como o envolvimento com esses resultados é motor para sua prática.

Nós tivemos muitos, muitos alunos aprovados agora em Enem e seu sinto, porque até eles falam também, que eu participei disso. Então assim, se eu falar que isso não me traz prazer, eu estaria mentindo. [...] Eu ver isso, esses meninos serem aprovados em Enem, em PISM e tudo mais. Isso aí é gostoso demais! É você ver seu trabalho valendo a pena! (Viajante).

Apesar dos desafios dentro de sala de aula, o docente insiste em buscar o melhor de seus/suas alunos/as pois acredita na transformação que o conhecimento pode oferecer. A experiência do sucesso de seu/sua discente é internalizada como realização pessoal, reforçando o sentimento de utilidade e sentido.

Por fim, a professora Penedo sintetiza a vivência de satisfação e pertencimento à prática docente, mesmo reconhecendo suas limitações, “[...] estou muito feliz com o que eu faço eu sou muito satisfeita pelo resultado do meu trabalho. Acredito que eu poderia ter um resultado melhor? Acredito! [...]”.

Nesse trecho, a autenticidade do relato transmite uma postura de aceitação e compromisso. A felicidade não reside na perfeição dos resultados, mas na consciência de estar cumprindo um trabalho que tenha significado. Segundo Frankl (2011), a satisfação emerge da coerência entre os valores pessoais e a prática profissional, característica fundamental de uma vida com sentido.

Nesse contexto, a relação com o outro demonstra como a conexão afetiva com os alunos/as, colegas e o ambiente escolar torna-se um fator significativo de permanência na docência, mesmo diante das adversidades (Oliveira, 2020). As experiências narradas revelam que o reconhecimento dos estudantes, a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar funcionam como motores subjetivos que alimentam o sentido no trabalho.

A professora Cross, por exemplo, relata a emoção de ser reconhecida por antigos alunos/as.

[...] tem dias que dá vontade de desistir, largar tudo. Mas quando você vê um aluno chegar, assim... você incentivar o aluno a fazer um IF... ele faz... eles chegam depois de um tempo... Nossa, lembrar de você! Te dar um abraço e falar: Poxa professora, você é mais do que uma professora, você ajuda a gente não só dentro da sala de aula, mas fora! (Cross).

O professor Viajante destaca a satisfação de ver os alunos se saírem bem em provas e atribuírem esse sucesso à sua orientação, revelando o prazer e orgulho de sua atuação, “[...] quando você vê um menino lá feliz... Professor, valeu, cara! Você foi e me ajudou para caramba! Fui bem lá na prova da sua disciplina para caramba! Fiz todas as questões de Geografia, fechei Geografia. Eu ouvi vários falando isso. Para mim, e muito gostoso! [...]”.

A professora Penedo ressalta o prazer de ver o aprendizado das crianças, “[...] eu gosto de ver as crianças aprendendo. Eu gosto da lida, do trato das crianças comigo. Eu gosto de ver o aprendizado delas. Eu gosto de saber que eu fiz alguma diferença na vida delas [...]” e acrescenta a alegria em promover atividades voluntárias, “[...] eu recebi uma mensagem de uma

aluna... Nossa, professora, como você faz falta aqui às sextas-feiras! Que era o dia que eu fazia um projeto de forma gratuita. Um projeto voluntário na escola [...]”.

A professora Tecer ao se remeter aos momentos de troca, colaboração e afeto, afirma,

[...] eu acho que estar ali com os alunos. Eu queria experimentar isso de novo, sabe? Ir para a escola feliz, pensando em desenvolver algum projeto que era o que eu sempre gostava ou nos dias que a gente programava um café com os professores (Tecer).

O subtema “**Busca por pertencimento**” também pode ser compreendido à luz do conceito de autotranscendência proposto por Frankl (1991), que afirma que o ser humano apenas realiza plenamente sua existência quando é capaz de se voltar para fora de si, dedicando-se a uma tarefa, a um trabalho ou a outro ser. No caso do professor Dançarino, a tentativa de se sentir acolhido e produtivo o impulsiona a dedicar-se às múltiplas atividades, evidenciando o desejo profundo de conexão e realização por meio da contribuição ao meio em que está inserido, “[...] quando eu vi, já tinha montado um projeto para entrar na sala de aula e colocar jogos de mesa para os meninos, para me sentir útil, e quando vi estava fazendo 5, 6, 7 coisas que não eram para estar fazendo, além da minha função [...]”.

Entretanto, é importante alertar que essa busca por pertencimento, ao extrapolar os limites saudáveis de atuação, gera um quadro de sobrecarga, situação essa explicitamente reconhecida pelo próprio professor em seu relato, “[...] eu acabo, para me sentir produtivo, eu acabo assumindo determinadas situações. Para me sentir acolhido, aonde eu estou inserido, eu acabo me sobrecarregando [...]”. Como discutido no subtema “Sobrecarga”, a intensificação das demandas e a ampliação das responsabilidades comprometem fatores essenciais para a preservação da saúde mental dos/as docentes, como o interesse, a motivação e o engajamento com a prática pedagógica. Esse cenário, como confirmado por Barros (2020), favorece o surgimento de quadros patológicos relacionados ao adoecimento docente, evidenciando os riscos da tentativa constante de corresponder às expectativas excessivas em detrimento do autocuidado.

O subtema “**Autopercepção**” é evidenciado nos relatos dos/as professores/as por meio da capacidade de fazer julgamentos de si e de suas ações. Ao exercerem essa análise interior, demonstram a habilidade de se distanciarem de si mesmos/as por meio da autoconsciência. A partir desse movimento, torna-se possível o reconhecimento da liberdade interior, conceito fundamental da teoria de Viktor Frankl, que compreende essa liberdade como a capacidade

humana de transcender os determinismos somáticos e psíquicos, assumindo responsabilidade por suas escolhas diante das circunstâncias da vida.

Assim, o relato do professor Viajante, ao afirmar, “[...] eu sou uma pessoa muito ansiosa”, inaugura um processo de autopercepção que não apenas reconhece a condição emocional vivida, mas também identifica a ansiedade como parte constitutiva do seu modo de ser e permite que ele se observe em sua condição existencial. Por meio dessa consciência, o professor tem a possibilidade de transformar sua atitude frente ao sofrimento que esse sentimento lhe causa.

Na mesma direção, a professora Penedo afirma, “[...] eu me cobro muito, eu quero excelência no meu trabalho, então isso me traz uma certa ansiedade, querer fazer tudo muito bem feito. Me cobro muito, então, sim, isso me faz sofrer muito [...]”. Seu relato explicita um movimento de autorreflexão em que a exigência interna por desempenho e perfeição desencadeia um sofrimento significativo. Essa cobrança revela a dificuldade de se liberar das pressões internas e externas, que acabam gerando um ciclo de sofrimento. No entanto, ao tomar consciência dessa dinâmica, a professora demonstra uma abertura para a autotranscendência, ou seja, a possibilidade de ressignificar o sofrimento por meio da identificação de valores que deem sentido à sua prática.

A professora Tecer compartilha,

Eu acho que a minha cobrança... tão grande... em relação ao meu trabalho, que isso também me sufocava, sabe? Eu não conseguia trabalhar com alegria. Meu trabalho era sempre uma pressão. Como se eu tivesse sempre que fazer aquilo tudo corretamente, eu não podia esquecer nada, eu tinha que responder a tudo, acho que eu tinha que saber tudo de tudo (Tecer).

Esse relato evidencia como a ausência de autodistanciamento (Frankl, 2019) e a excessiva identificação com as demandas podem aprisionar o sujeito em um estado constante de sofrimento. O conceito de autodistanciamento, segundo Viktor Frankl (2019), refere-se à capacidade exclusivamente humana de distanciar-se não apenas de si mesmo, mas das circunstâncias externas. Essa habilidade permite ao indivíduo adotar uma postura reflexiva diante de suas experiências. A teoria de Frankl propõe, justamente, que ao se distanciar de si mesmo e se observar como alguém que não é apenas aquele que sofre, o indivíduo se reposicione diante de sua realidade, encontrando uma margem de liberdade para mudar sua atitude e, com isso, consiga abrir espaço para o reencontro com a alegria no trabalho.

Por fim, o professor Dançarino amplia essa percepção ao declarar “[...] a gente é uma máquina de produzir. Nós temos que produzir algo, a gente nasce, vira adulto para produzir

algo [...]”. Sua fala remete a uma visão mecanicista e utilitarista do ser humano, que é reduzido à função de produção (Pereira, 2020). Esse entendimento intensifica o sofrimento docente ao desconsiderar as dimensões subjetiva e existencial do indivíduo. No entanto, a partir da teoria de Frankl, é possível contrapor essa lógica, destacando a dimensão noética (Frankl, 2019) do ser humano, ou seja, sua capacidade de se elevar acima de sua condição objetiva e reencontrar sentido mesmo em meio ao sofrimento. Frankl (2019) enfatiza que o ser humano é livre para modificar sua vida de forma significativa, desvencilhando-se do reducionismo tão peculiar nos dias atuais, mesmo quando todas as circunstâncias externas parecem desfavoráveis.

Dentro dessa perspectiva, os valores de atitude são fundamentais, sobretudo quando o ser humano se depara com o sofrimento inevitável, aquele que não pode ser evitado, alterado ou eliminado de sua vivência. Assim, diante de realidades duras ou imutáveis, a resposta existencial é a transformação interior, um movimento de responsabilização diante do sofrimento, que permite encontrar sentido mesmo nas condições mais difíceis da vida. Isso permite encontrar sentido mesmo nas circunstâncias mais adversas. A atitude escolhida, portanto, representa a expressão máxima da liberdade espiritual e do poder desafiador do espírito humano (Lukas, 1989).

Dessa forma, o subtema “**Autorreflexão**” surgiu dessa capacidade que os docentes apresentaram nos relatos de assumir uma postura reflexiva diante de suas experiências e utilizar os valores de atitude diante da realidade dura do contexto escolar, transformando-se de tal forma a encontrar uma maneira de superar as circunstâncias mais desafiadoras.

O professor Viajante compartilha como a vivência e a maturidade profissional o conduziram a um processo de maior consciência de si e de suas emoções. Ao perceber os sinais de estresse, ele se propõe a refletir e intervir em si mesmo de modo a evitar o adoecimento,

[...] eu tento... eu mesmo refletir, falar, pois não vale a pena, não vai contribuir em nada, entendeu? Então a ideia é essa, eu tento sempre fazer um trabalho comigo mesmo, de não deixar que evolua para um estresse” (Viajante).

Tal movimento evidencia o exercício de autorreflexão, ao colocar-se diante de suas reações emocionais com consciência e responsabilidade.

A professora Penedo, por sua vez, descreve como a reorganização da carga horária e a percepção de seus próprios limites impactaram positivamente sua qualidade de vida e de atuação docente. Ao reconhecer a exaustão física e emocional gerada por uma rotina extenuante, ela opta por uma redistribuição do tempo de trabalho que favorece tanto o seu bem-estar quanto

a qualidade das aulas, demonstrando, assim, um reposicionamento ativo das demandas profissionais.

[...] esse ano eu estou trabalhando todas as manhãs, mas antes eu pegava 6 aulas, as 3 primeira, intervalo, as 3 últimas. Então, era de 7 a meio-dia. Chegava nas últimas, eu já estava o ó! No domingo à noite, que era segunda-feira minha aula. Eu estava um bagaço. Hoje eu dou 2,3,3 e 2. Eu sou uma pessoa muito melhor dando aula, porque eu sei que eu já vou dar aula, mas daqui a pouquinho vai acabar, que o calor vai passar, que eu vou ter que parar de gritar, que a minha voz vai descansar e aí vou para casa, eu vou almoçar e depois começa tudo de novo no turno da tarde. Com certeza eu estou trabalhando mais dias, mas em compensação, eu estou entregando um trabalho de melhor qualidade (Penedo).

A professora Tecer revela um processo de autocompreensão a partir de uma vivência de adoecimento. Ela reconhece que, por muito tempo, alimentou a ideia de que precisava ser uma profissional infalível, o que a levava a um constante estado de martírio e cobrança. No entanto, com o tempo, ela passou a aceitar sua condição humana e a reconhecer seus limites, “[...] eu fui percebendo que a gente nem sempre é super herói. Que a gente é ser humano e que a gente não sabe de tudo, que a gente esquece. Eu sempre ficava me martirizando [...]”. A sua fala expressa a capacidade de mudar a sua atitude frente à própria vulnerabilidade.

O professor Dançarino relata um momento em sua trajetória, no qual escolheu se afastar de uma sobrecarga profissional que ameaçava sua saúde. Ele passa, então, a respeitar suas limitações e a buscar um ambiente de trabalho mais equilibrado, no qual sua produtividade não esteja atrelada à exaustão, mas à consciência de seu próprio ritmo e capacidade. Esse reposicionamento mostra como a experiência do sofrimento pode ser transformada em uma ação responsável diante da própria vida.

[...] foi quando eu saí daquele terceiro serviço, voltei para Secretaria e falei assim... Não, agora não dá mais ou eu fico e aprendo a dar conta disso e perceber que eu sou produtivo nesse serviço ou eu vou me adoecer de novo e ter que procurar um outro lugar para trabalhar! E aí eu estou realmente agora acompanhando as minhas limitações e o meu chefe também está respeitando essas limitações (Dançarino).

Esses relatos evidenciaram como os/as docentes, ao se defrontarem com situações de desgaste e adoecimento, foram capazes de exercer o autodistanciamento e adotar posturas reflexivas, revelando a dimensão noética da existência ao refletirem sobre a responsabilidade de suas atitudes diante do sofrimento e das exigências da profissão docente.

8 ENFIM, O REENCONTRO COM O SENTIDO...

*Encontrei o sentido de minha vida ajudando
os demais a encontrarem em suas vidas um significado.
Viktor Frankl*

Ao iniciar a escrita desta pesquisa, havia uma angústia silenciosa, um desconforto sem nome, um chamado interior que pulsava diante do sofrimento e do adoecimento psíquico de tantos docentes. Era como uma névoa, difusa, mas presente no meu dia a dia. Eu queria denunciar todo esse sofrimento e adoecimento psíquico, gritar aos quatro cantos: os docentes estão em sofrimento, estão adoecendo! Eles/as precisam de cuidados!

Eu carregava uma sede de entender porque a saúde mental docente segue esquecida nos corredores da educação. Por que ninguém se importa com quem, todos os dias, cuida das dores e dos sonhos de crianças e adolescentes? Não existe uma preocupação com a saúde mental docente. Ninguém nos preparou para a realidade do cotidiano escolar: não nos foi ensinado na faculdade nem a amparar o sofrimento dos/as colegas, nem dos/as discentes, tampouco a cuidar da nossa própria saúde mental. Não nos são oferecidas ações que promovam a saúde mental, ou que, simplesmente, abordem a importância dela. E fica a pergunta: quando adoecemos psiquicamente, quem cuida de quem cuida?

O sofrimento docente, não se restringe ao indivíduo que o vivencia. Ele se manifesta no cotidiano da escola, interferindo nas interações interpessoais, nas práticas e no clima institucional. A dor de quem ensina afeta diretamente sua escuta, sua paciência, sua capacidade de construir vínculos afetivos com os/as discentes. Quando esse sofrimento não é reconhecido ou legitimado, compromete a saúde mental dos/as profissionais e as dinâmicas relacionais dentro da escola.

Eu sabia que não podia mais calar. Algo precisava ser feito. E essa inquietação, se tornou uma revolta expressa na minha escrita. Cada palavra lida era uma ferida antiga que reabria. Cada dado, uma lembrança viva, minha. O sofrimento daqueles professores e professoras era o meu. Eu o havia vivido... na pele... no coração... na alma. E, como eles e elas, tive meu sofrimento negado, silenciado, invisibilizado. Era como gritar dentro d'água.

Mas, por outro lado, eu conhecia outros/as docentes que viviam a mesma realidade e não adoeciam, não sucumbiam. Como conseguiam? O que os sustentava? Foi com essas perguntas ardendo no peito que segui escrevendo.

Mediante tudo isso, a escrita precisou passar por transformações, assim como a professora teve que aprender a se autodistanciar das próprias emoções e sofrer uma mutação no seu olhar, dando lugar, agora, ao olhar da pesquisadora.

Durante todo esse processo, martelava na minha cabeça várias dúvidas... como a teoria de Viktor Frankl poderia ajudar? Como fazer com que ela conversasse com os dados registrados? A Logoterapia me parecia uma ilha distante, bela, mas inalcançável. Como ela poderia, de fato, ajudar? E então, silenciosa e inevitável, uma nova mudança ocorreu no meu olhar de pesquisadora. Foi no estudo dos dados que o sentido emergiu. Foi entre as entrelinhas, nas falas escolhidas com cuidado, que encontrei meu rumo. E, com ele, um novo olhar. E foi assim, entre palavras que doíam e silêncios que gritavam, que essa pesquisa tomou forma.

Com o objetivo de investigar sobre as percepções relatadas por professores/as sobre o sofrimento e/ou adoecimento docente bem como as implicações desse processo nas relações estabelecidas no contexto escolar, essa pesquisa foi orientada por quatro objetivos específicos, aos quais retomo agora.

O primeiro deles consistiu em investigar, a partir da revisão de literatura, como as modificações ocorridas no mundo do trabalho influenciaram o trabalho docente e que fatores levam o trabalho docente a ocasionar um sofrimento em professores/as.

Esse objetivo pôde ser explorado em duas seções. A primeira, intitulada “As transformações no âmbito do trabalho docente”, apresentou uma análise das mudanças estruturais que incidiram sobre a profissão docente, como a intensificação das tarefas, a exigência de múltiplas competências e a crescente burocratização do trabalho pedagógico. Tais mudanças transformaram a docência em uma atividade permeada por urgências constantes e por uma sobrecarga que, muitas vezes, não é reconhecida institucionalmente.

A segunda seção, “O sofrimento e adoecimento docente”, também contempla a resposta para os fatores que levam o trabalho docente a ocasionar um sofrimento em professores. Os principais fatores desencadeadores do sofrimento relatados nas pesquisas dizem respeito à intensificação do trabalho, precarização das condições laborais, ausência de reconhecimento, pressões institucionais, excessiva carga horária, baixa remuneração, acúmulo de funções e perda de autonomia pedagógica. Tais condições geram um ambiente de constante estresse e instabilidade, favorecendo o surgimento de distúrbios como ansiedade, depressão, síndrome de *Burnout* e outros transtornos psíquicos.

Esses achados foram confirmados e aprofundados, nessa pesquisa realizada sobre o sofrimento e/ou adoecimento docente, através do estudo dos dados registrados nas entrevistas dos cinco docentes. Os relatos revelaram vivências concretas de sobrecarga, acúmulo de

funções, dificuldade de conciliar múltiplos vínculos empregatícios e ausência de tempo para si. Professores/as relataram também sentimentos de exaustão, angústia, desesperança, bem como, sinais explícitos de adoecimento psíquico e emocional.

As falas apontam para um esgotamento e uma sensação de desamparo, agravada pela ausência de espaços de escuta, acolhimento e diálogo nas escolas. Os dados obtidos evidenciam que o sofrimento vivenciado por esses profissionais está enraizado em uma estrutura escolar que ignora as dimensões subjetiva, emocional e existencial do trabalho educativo.

Nessa mesma seção, “O sofrimento e adoecimento docente”, encontramos respostas para o segundo e para o terceiro objetivo. Este foi investigar, nos casos em que os docentes fazem relatos sobre seu sofrimento e/ou adoecimento psíquico nos ambientes de trabalho, sobre as respostas das instituições educacionais frente a esses relatos; e aquele, foi investigar se os/as docentes acometidos por sofrimento e/ou adoecimento psíquico fazem relatos sobre esse fato para/na instituição escolar.

A revisão de literatura evidenciou que, apesar dos agravamentos dos quadros de adoecimento, os relatos formais às instituições são marcados pelo silêncio, pela negação ou pela omissão. Diversos fatores contribuem para isso, entre eles o preconceito associado à saúde mental, o medo de represálias e a ausência de políticas institucionais efetivas de acolhimento e cuidado.

Esses apontamentos foram confirmados pelos dados registrados nas entrevistas com os/as participantes da pesquisa aqui apresentada. Os relatos evidenciam que, em muitos casos, os/as professores/as evitam compartilhar seu sofrimento com a instituição escolar. A professora Tecer, por exemplo, demonstrou ter silenciado seus sintomas até o ponto de precisar de afastamento, e revelou que não encontrou espaço de escuta na escola. Já a professora Cross continuou trabalhando mesmo com sintomas evidentes de adoecimento, por receio de ser julgada pelos colegas e pela gestão. O professor Dançarino mencionou o sentimento de exclusão institucional após seu afastamento e compartilhou que, ao retornar, foi alocado em funções distantes de sua identidade profissional, sentindo-se desvalorizado e invisibilizado.

Esses depoimentos confirmam que o adoecimento docente frequentemente é invisibilizado dentro da própria escola. Muitos docentes não encontram acolhimento ou empatia ao relatarem suas condições, sendo frequentemente responsabilizados pelo próprio sofrimento.

Diante desse cenário, torna-se evidente, com base tanto na revisão de literatura quanto nos relatos dos participantes dessa pesquisa, que as instituições escolares falham em reconhecer e acolher o sofrimento psíquico dos profissionais da educação. A ausência de espaços de escuta

a cultura do silenciamento dificultam o enfrentamento coletivo e comprometem a construção de um ambiente mais humano, solidário e comprometido com o cuidado.

Os dados apontam para o fato de que as instituições educacionais, em sua maioria, não estão preparadas para lidar com o sofrimento psíquico dos seus profissionais. As ações institucionais, quando ocorrem, restringem-se a procedimentos administrativos, sem o estabelecimento de vínculos de cuidado. Isso reforça um modelo de gestão escolar centrado na lógica da eficiência, onde os problemas de saúde mental são individualizados, medicalizados ou ignorados. Portanto, mesmo nos casos em que os/as docentes encontram coragem para relatar seu sofrimento, o ambiente institucional revela-se pouco acolhedor, distante e, muitas vezes, hostil.

Em relação ao quarto objetivo, conhecer as estratégias utilizadas por professores/as no enfrentamento das adversidades vivenciadas cotidiano escolar evidenciamos que diante das adversidades presentes no cotidiano escolar, os/as professores/as mobilizam estratégias de enfrentamento que estão profundamente enraizadas na dimensão relacional, emocional e ética do trabalho docente. Tais estratégias não surgem como soluções prontas ou tecnicamente prescritas, mas como práticas singulares e contextualizadas, baseadas na escuta, no acolhimento, na empatia, na cooperação e na abertura ao outro.

Os/as docentes participantes da pesquisa demonstram consciência das fontes de tensão presentes na organização do trabalho e se engajam na busca por respostas criativas, muitas vezes simples, mas profundamente significativas. São ações que se expressam em pequenos gestos, por exemplo, um abraço, uma conversa, um momento de escuta, capazes de ressignificar experiências difíceis e restaurar o vínculo com o ofício e com as pessoas que dele fazem parte.

Essas estratégias de enfrentamento, portanto, vão além de mera resistência. Elas configuram modos de ressignificar o trabalho e reencontrar sentido de estar na escola, ou seja, os/as docentes criam brechas no cotidiano para reinventar sua prática e preservar sua saúde mental. Destacamos, aqui, a importância da dimensão coletiva e do apoio mútuo como fundamentos para a sustentabilidade emocional e ética da docência.

Dessa forma, conhecer as estratégias utilizadas pelos/as professores/as no enfrentamento das adversidades revela-se como um caminho não apenas para compreender como resistem aos desafios cotidianos, mas também para iluminar práticas potenciais de cuidado, de transformação institucional e de valorização do trabalho docente. Tais práticas, mesmo que discretas, têm potência para inspirar ações que promovam ambientes escolares mais saudáveis, acolhedores e comprometidos com a humanização das relações.

Após a exposição de todos os objetivos específicos, podemos responder à questão de pesquisa que norteou todo esse trabalho: Que percepções são relatadas por professores/as sobre o adoecimento docente e que implicações esse sofrimento e/ou adoecimento pode causar nas relações estabelecidas no contexto escolar?

Os/as professores/as relatam o sofrimento e/ou adoecimento como fenômenos associados à intensificação do trabalho, à falta de reconhecimento e ao descaso institucional com a saúde mental. Esse sofrimento, muitas vezes silenciado ou invisibilizado, compromete a capacidade de escuta, paciência e vinculação afetiva com os alunos, deteriorando o clima escolar e as relações interpessoais. Além disso, revela-se um cenário de solidão profissional, onde falta acolhimento e espaços de escuta, e as respostas institucionais são, em geral, burocráticas e desumanizadas. Ainda assim, os/as docentes criam estratégias singulares de enfrentamento baseadas na empatia, cooperação e sentido do trabalho, revelando a potência da coletividade e da escuta como caminhos possíveis para resistir e ressignificar a prática docente.

Nesse momento, é pertinente destacar a valiosa contribuição da teoria de Viktor E. Frankl para o desenvolvimento dessa pesquisa e para o estudo dos dados analisados. A Logoterapia e Análise Existencial, teoria criada por Frankl, constituiu-se como o principal aporte teórico que orientou a compreensão do sofrimento e do adoecimento psíquico dos/as docentes no contexto escolar. Ao dialogar com essa perspectiva, tornou-se possível ir além do estudo dos fatores psicossociais e institucionais, frequentemente abordados pelas pesquisas, para considerar também a dimensão existencial e espiritual do ser humano, aspectos muitas vezes invisibilizados nas investigações sobre saúde mental. Essa ampliação do olhar permitiu acessar com maior profundidade o significado do sofrimento e/ou adoecimento docente, reconhecendo-o como uma experiência que perpassa tanto as condições objetivas de trabalho quanto as buscas subjetivas por sentido na profissão.

A Logoterapia e Análise Existencial contribuiu para evidenciar que o sofrimento e/ou adoecimento docente não se limita às condições materiais adversas, mas envolve uma crise de sentido, um vazio existencial que se manifesta diante da frustração com a realidade escolar, da perda de percepção de sentido no trabalho e da ausência de reconhecimento. A partir dos conceitos da teoria de Viktor Frankl, como a vontade de sentido, a autotranscendência e os valores (criativos, experienciais e de atitude), a pesquisa demonstrou conquistas que, mesmo em contextos adversos, os/as professores/as buscam ressignificar sua prática, encontrando no vínculo com os alunos, nas pequenas conquistas e na interação com o outro, formas de sustentar sua saúde mental.

Além disso, a Logoterapia e Análise Existencial permitiu observar que a superação do sofrimento passa por escolhas conscientes e responsáveis diante da dor, o que a teoria de Viktor Frankl denomina de Valores de atitude. Muitos docentes, mesmo adoecidos, demonstraram capacidade de transformar seu sofrimento em crescimento pessoal, adotando posturas resilientes e criando estratégias de enfrentamento ancoradas na cooperação, empatia e na busca por sentido. Assim, a teoria frankliana revelou-se uma ferramenta potente para compreender aspectos profundos da subjetividade docente, proporcionando uma leitura mais humanizada da saúde mental no campo educacional.

A pesquisa evidencia que políticas institucionais de cuidado precisam reconhecer não só os aspectos objetivos do trabalho, mas também favorecer o reencontro do educador com o sentido em sua profissão, condição essencial para a promoção de sua saúde psíquica e bem-estar existencial.

A partir do estudo dos relatos e fundamentações teóricas anteriormente discutidas, torna-se evidente que, embora existam práticas pontuais de acolhimento e iniciativas individuais de autocuidado, ainda persiste uma lacuna significativa no que diz respeito à implementação de ações estruturadas e comprometidas com a promoção da saúde mental dos/as professores/as. Essa lacuna é reforçada pela percepção dos próprios docentes, que relatam que, quando existem iniciativas institucionais, elas são frequentemente superficiais, esporádicas e desvinculadas das demandas reais do cotidiano escolar.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade urgente de se pensar a saúde mental como parte integrante da política pedagógica da escola. O adoecimento psíquico não pode mais ser tratado como algo externo à prática educacional, uma vez que impacta diretamente na qualidade do ensino, na construção das relações interpessoais e no clima institucional como um todo. Essa mudança de paradigma exige que a gestão escolar e os sistemas públicos de ensino desenvolvam ações de cuidado, formações continuadas sobre saúde mental, espaços de autocuidado e estratégias eficazes de prevenção ao sofrimento e/ou adoecimento psíquico dos/as professores/as.

Nesse contexto, destaca-se a importância da criação de ações de educação em saúde, como rodas de conversa e momentos regulares de partilha. Iniciativas assim, quando integradas ao cotidiano escolar, podem contribuir para a construção de uma cultura de cuidado mútuo e valorização do trabalho docente. Por fim, é essencial que os/as próprios/as professores/as estejam ativamente envolvidos/as nesses processos, garantindo que suas vozes, necessidades e experiências sejam ouvidas, reconhecidas e consideradas na formação das ações. Somente

assim, será possível promover ambientes educacionais mais saudáveis, empáticos e humanizados.

Termino essa caminhada com o coração sereno e as palavras ainda ecoando, como quem contempla o horizonte após atravessar um deserto repleto de silêncios, dores e revelações. Ao retornar a epígrafe que abre essa seção, compreendo com nitidez que as experiências mais autênticas de realização e sentido na minha trajetória aconteceram quando estive a serviço do outro, quando meu saber encontrou morada em alguém, quando minha escuta acolheu uma dor, quando minha presença, mesmo discreta, fez diferença.

Lembro-me, com emoção do brilho nos olhos dos discentes ao compartilharem que haviam gabaritado uma prova, ou do sorriso de alguém que, com sinceridade, agradeceu por um gesto de apoio. Lembro-me do instante em que ofereci ajuda a uma pessoa e seu cãozinho de rua e, no mais íntimo de mim, uma prece suave escapou dos meus lábios. Pequenos gestos, talvez, mas que dizem muito sobre quem escolhi ser.

E agora, ao ouvir o agradecimento de colegas que se viram, enfim, representados nesse estudo, se reconheceram nas entrelinhas, nas feridas expostas, na coragem de nomear o sofrimento. Sinto uma paz profunda, daquelas que não se explica, apenas se vive. Uma paz que me diz que estou no caminho certo. Um caminho de empatia, de escuta e de compromisso com a docência que resiste, mesmo cansada, mesmo ferida.

Nessa travessia, Viktor E. Frankl caminhou ao meu lado. Sua obra não apenas iluminou teoricamente o estudo, mas também me conduziu pessoalmente por essa jornada de ressignificação. Acompanhada de suas palavras e de sua fé no poder do sentido, reencontrei, com ainda mais força, a convicção que sempre me guiou. Parafraseando Viktor Frankl, descobri o sentido da minha existência ao contribuir para que outras pessoas encontrassem sentido em suas próprias vidas.

Assim, finalizo essa pesquisa não como quem simplesmente encerra algo, mas como quem abre uma nova etapa. Que ela sirva de semente, que floresça em outros olhares, outras mãos, outras vozes. E que, sobretudo, continue sendo instrumento de cuidado, reflexão e transformação para mim, para você que lê, e para todos/as que, como nós, seguem tentando ser luz em meio às sombras do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Roberto. **O cansaço dos bons**: a Logoterapia como alternativa ao desgaste profissional. São Paulo: Cidade Nova, 2022.

ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de. **Condições do trabalho docente**: políticas e processos de desenvolvimento profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10483762# Acesso em: 09 dez.2023.

ANDRADE, Jacqueline de. **Trabalho e educação**: um estudo sobre o adoecimento dos docentes contratados na educação básica municipal em Uberlândia-MG: 2010-2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8976629# Acesso em: 09 dez.2023.

AQUINO, Thiago A. Avellar de; DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P. da (orgs.). **Logoterapia & Educação**: fundamentos e prática. São Paulo: Paulus, 2010.

AQUINO, Thiago A. Avellar de. **Logoterapia e análise existencial**: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2013.

AQUINO, Thiago A. Avellar de. **A presença não ignorada de Deus na obra de Viktor Frankl**: articulações entre logoterapia e religião. São Paulo: Paulus, 2014.

AQUINO, Thiago A. Avelar de. **Sentido da vida e valores no contexto de educação**: uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulinas, 2015.

ASSIS, Camila Carolina Alves. **Trabalho e mal-estar docente na educação infantil da rede pública municipal de Mineiros-GO**: mediações de enfrentamento dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí/GO, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9029411# Acesso em: 09 dez.2023.

BARROS, Beatriz Alexandra Barbosa de. **Síndrome de *Burnout***: um estudo com docentes de uma escola estadual de Campo Grande-MS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10098393# Acesso em: 09 dez.2023.

BRANT, Luiz Carlos; MINAYO-GOMEZ, Carlos. **A transformação do sofrimento em adoecimento**: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9 (1): 213-223, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/SgPP3VNzNprFXRKQjr9gqWD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 08 mar.2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, v.3, n.2, 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> Acesso em: 09 mar. 2025.

BREUNIG, Yohanna. **Saberes docentes e estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho**: um estudo com professores da rede pública de educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8775683# Acesso em: 09 dez.2023.

BRUZZONE, Daniele. **Afinar la conciencia**. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl. 1ªed. Buenos Aires: San Pablo, 2011.

CARDOSO, Jafé da Silva. **As condições de trabalho docente na educação do campo no Município de Medeiros Neto / BA**: precarização e alienação Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8243237# Acesso em: 09 dez.2023.

DIAS, Maria Jose Pereira de Oliveira. **Mal-estar e adoecimento docente no contexto da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9363356# Acesso em: 09 dez.2023.

DOURADO, Érica T. S. *et al.* Fundamentos antropológicos da Logoterapia e Análise Existencial. In: DAMÁSIO, Bruno; F. Silva, Joilson P. da; Aquino, Thiago A. Avellar de (Org.). **Logoterapia e Educação**. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2010. p. 13 -50.

FABRY, Joseph B. **A busca do significado**. [trad. Equipe ECE] São Paulo: ECE, 1984.

FERNANDES, Leticia Brito da Mota. **O adoecimento psíquico (in)visível docente**: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7834175# Acesso em: 09 dez.2023.

FERNANDES, Vivian Zepellini Lima. **E-ducação inovaATIVA**: práticas educacionais inovadoras para a mobilização de competências éticas e digitais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2024. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-05022025-113402/pt-br.php> Acesso em: 02 abr. 2025.

FERREIRA, Caroline Foggiao. **Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7710638# Acesso em: 09 dez.2023.

FRANKL, Viktor E. **A questão do sentido em psicoterapia**. [trad. Jorge Mitre], Campinas, SP: Papyrus, 1990a.

FRANKL, Viktor E *et al.* **Dar sentido à vida: a logoterapia de Viktor Frankl**. [trad. Antônio Estêvão Allgayer], Petrópolis, RJ: Vozes; São Leopoldo, RS: Sinodal, 1990b.

FRANKL, Viktor E. **A psicoterapia na prática**. [trad. Cláudia M. Caon], Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FRANKL, Viktor E.; LAPIDE, Pinchas. **Búsqueda de Dios y sentido de la vida: diálogo entre un teólogo y un psicólogo**. [trad. Gilberto Canal Marcos], Barcelona: Herder Editorial, 2005a.

FRANKL, Viktor E. **Um sentido para a vida: Psicoterapia e Humanismo**. [trad. Victor Hugo Silveira Lapenta] Aparecida, SP: Ideia e Letras, 2005b.

FRANKL, Viktor E. **O que não está escrito nos meus livros: memórias**. [trad. Cláudia Abeling] São Paulo: É realizações, 2010.

FRANKL, Viktor E. **O sofrimento de uma vida sem sentido: caminhos para encontrar a razão de viver**. [trad. Karleno Bocarro] 1ª ed. São Paulo: É realizações, 2015.

FRANKL, Viktor E. **Sede de sentido**. [trad. Herique Elfes] 5ª ed. São Paulo: Quadrante, 2016.

FRANKL, Viktor E. **O sofrimento humano: fundamentos antropológicos da psicoterapia**. [trad. Renato Bittencourt, Karleno Bocarro] 1ª ed. São Paulo: É realizações, 2019.

FRANKL, Viktor E. **O que não está escrito nos meus livros: memórias**. [trad. Cláudia Abeling] São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Viktor E. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia**. [trad. Ivo Studart Pereira] São Paulo: É realizações, 2020b.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. [trad. Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline] São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2020a.

FRANKL, Viktor E. **Psicoterapia e existencialismo: textos selecionados em logoterapia**. [trad. Marco Antônio Casanova] Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

FRANKL, Viktor E. **Logoterapia e análise existencial: textos de seis décadas**. [trad. Ivo Studart Pereira] 1ª ed. São Paulo: É realizações, 2020b.

FROTA, Dlane Lima. **Saúde do professor: um estudo sobre o adoecimento no trabalho a partir do olhar docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7802757# Acesso em: 09 dez.2023.

JUNGES JUNIOR, Mario Luiz. **Precarização do trabalho e adoecimento**: a realidade de professores em uma rede de educação num município ao norte do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9507004# Acesso em: 09 dez.2023.

LADEIRA, Thalles Azevedo. **O adoecimento de professores das escolas estaduais de Santo Antônio de Pádua/RJ**: uma análise a partir dos processos de precarização do trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua/RJ, 2020. Disponível em:

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/27641/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Thalles-Azevedo-Ladeira.pdf?sequence=1> Acesso em: 09 dez.2023.

LOPES, Helvécio Pereira. **Síndrome de *Burnout***: prevalências e fatores associados em professores da rede pública estadual de Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9418192# Acesso em: 09 dez.2023.

LUKAS, Elisabeth. **Logoterapia “A força desafiadora do espírito”**: Métodos de Logoterapia. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1989.

LUKAS, Elisabeth. **Mentalização e saúde**: a arte de viver e Logoterapia. [trad. Helga Hinkenickel Reinhold] Petrópolis: ed. Vozes, 1990.

LUKAS, Elisabeth. **Prevenção psicológica**: a prevenção de crises e a proteção do mundo interior do ponto de vista da Logoterapia. [trad. Carlos Almeida Pereira] Petrópolis: ed. Vozes, 1992.

LUKAS, Elisabeth. **Assistência logoterapêutica**. Petrópolis: ed. Vozes, 1992.

MATOS, Andrea Cristina Cunha. **Intensificação do trabalho docente na educação infantil em Belém/PA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10283405# Acesso em: 09 dez.2023.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em Viktor Frankl**: entre o vazio existencial e o sentido da vida. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-164230/pt-br.php> Acesso em: 10 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odéio. **Quantitativo-Qualitativo**: Oposição ou Complementariedade? Caderno Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 08 nov. 2024.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37. p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira; ABREU, Anderson Kerley Chaves de; OLIVEIRA, Marina Clemente de. **Fundamentos antropológicos da psicologia de Viktor Frankl**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

MOURA, Juliana da Silva. **Transtornos mentais e comportamentais em professores e as implicações para a carreira docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, maio-2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10520225# Acesso em: 09 dez.2023.

NASCIMENTO, Rosângela Andrade do. **Jornada de trabalho de professores da educação básica em municípios das regiões Guajará e Marajó/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10679527# Acesso em: 09 dez.2023.

NETA, Abília Ana De Castro. **A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10516449# Acesso em: 09 dez.2023.

OLIVEIRA, João Henrique Figueredo de. **Precarização do trabalho docente: a contratualização de professoras e professores temporários na rede pública municipal de Pelotas/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9703128# Acesso em: 09 dez.2023.

ORTIZ, Efrén Martínez. **Hacia una Prevención con Sentido: bases del centro de prevención e investigación de la fundación colectiva aquí y ahora**. 1ª ed. Bogotá, Colombia, 2006.

ORTIZ, Efrén Martínez. **El diálogo socrático en la psicoterapia**. 2ª ed. Bogotá, Colombia, 2012.

PEREIRA, Leandro Queiroz. **Adoecimento e afastamentos de professores das séries iniciais do ensino fundamental em Patos de Minas, MG: 2018 a 2019**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10727653# Acesso em: 09 dez.2023.

PINHEIRO, Matheus da Silva. **Reflexões acerca da percepção da agressividade na perspectiva de atletas, familiares e treinadores: uma análise temática**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2024. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/21968> Acesso em: 10 abr. 2025.

PINTOS, Claudio García. **Monotropismo: o pensamento político de Viktor Frankl**. 1ª ed. São Jose dos Campos, SP: Editora Busca Sentido, 2022.

SABATH, Ana Lucia Nery. **Estado da arte sobre trabalho docente nos anos iniciais da educação básica:** adoecimento e barbarização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9785244# Acesso em: 09 dez.2023.

SAMPAIO, Telmano Rodrigues. **O trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza:** contradições que envolvem a busca por resultados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7607766# Acesso em: 09 dez.2023.

SANTOS, David Moises Barreto dos. **Aprendendo a logoterapia e análise existencial com recursos lúdicos-didáticos.** 2ªed. Ribeirão Preto, SP: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl, 2023.

SANTOS, Soraia Meleiro dos. **Condições do trabalho docente em escolas de anos iniciais da rede municipal da cidade de Rio Branco – Acre.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco/AC, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8449298# Acesso em: 09 dez.2023.

SILVA, Erika Carvalho. **Processos de medicalização e trabalho docente:** reflexões sobre o adoecimento de professoras da rede pública de Salvador/BA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/32989/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20ERIKA%20CARVALHO%20SILVA.pdf> Acesso em: 09 dez.2023.

XAUZA, Izar Aparecida de Moraes. **A Psicologia do Sentido da Vida.** 2ª ed. Campinas, SP: CEDET, 2013.

ZAFALÃO, João Luis Dias. **Professoras e professores:** políticas públicas de trabalho e emprego no estado de São Paulo (2007- 2018) e seus reflexos no adoecimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7890103# Acesso em: 09 dez.2023.

APÊNDICE 1 - Levantamento das dissertações e teses.

Nº	Ano	Título:	Autor/a	Programa	Endereço	Instituição
DISSERTAÇÕES						
“TRABALHO DOCENTE”						
1	2019	Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente	Caroline Foggiato Ferreira	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7710638#	Universidade Federal de Santa Maria
2	2019	Condições do trabalho docente em escolas de anos iniciais da rede municipal da cidade de Rio Branco – Acre	Soraia Meleiro dos Santos	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8449298#	Universidade Federal Do Acre (UFAC)
3	2020	Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional	Paula Cristina Soares Silva de Almeida	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10483762#	Universidade Estadual Do Sudeste Da Bahia (UESB)

4	2019	As condições de trabalho docente na educação do campo no Município de Medeiros Neto / BA: precarização e alienação	Jafê da Silva Cardoso	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8243237#	Universidade Estadual Do Sudeste Da Bahia (UESB)
5	2020	Jornada de trabalho de professores da educação básica em municípios das regiões Guajará e Marajó/PA	Rosângela Andrade do Nascimento	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10679527#	Universidade Federal do Pará
6	2020	Precarização do trabalho docente: a contratualização de professoras e professores temporários na rede pública municipal de Pelotas/RS	João Henrique Figueredo de Oliveira	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9703128#	Universidade Federal de Pelotas

7	2019	O trabalho docente na educação básica pública no município de Fortaleza: contradições que envolvem a busca por resultados	Telmano Rodrigues Sampaio	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7607766#	Universidade Federal do Ceará
8	2020	Trabalho e mal-estar docente na educação infantil da rede pública municipal de Mineiros-GO: mediações de enfrentamento dos professores	Camila Carolina Alves Assis	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9029411#	Universidade Federal Do Ceará
“ADOECIMENTO DOCENTE”						
9	2020	A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente	Abília Ana de Castro Neta	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10516449#	Universidade Estadual do Sudeste da Bahia

10	2020	Precarização do trabalho e adoecimento: a realidade de professores em uma rede de educação num município ao norte do Rio Grande do Sul	Mario Luiz Junges Junior	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9507004#	Universidade Passo Fundo
11	2019	Trabalho e educação: Um estudo sobre o adoecimento dos docentes contratados na educação básica municipal em Uberlândia-MG: 2010-2018	Jacqueline de Andrade	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8976629#	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
12	2020	Adoecimento e afastamentos de professores das séries iniciais do ensino fundamental em Patos de Minas, MG: 2018 a 2019	Leandro Queiroz Pereira	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10727653#	Universidade de Uberaba
13	2020	Saberes docentes e estratégias de mediação do	Yohanna Breunig	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/con	Universidade de Santa Cruz do Sul

		sofrimento relacionado ao trabalho: um estudo com professores da rede pública de educação básica			<u>sultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8775683#</u>	
14	2020	Síndrome de burnout: um estudo com docentes de uma escola estadual de Campo Grande-MS	Beatriz Alexandra Barbosa de Barros	Educação	<u>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10098393#</u>	Universidade Católica Dom Bosco
15	2020	A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente	Abília Ana de Castro Neta	Educação	<u>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10516449#</u>	Universidade Estadual do Sudeste da Bahia - UESB
16	2020	Síndrome de burnout: prevalências e fatores associados em professores da rede pública	Helvécio Pereira Lopes	Educação	<u>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoC</u>	Universidade Federal de Mato Grosso

		estadual de Mato Grosso			onclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9418192#	
17	2020	Síndrome de burnout: um estudo com docentes de uma escola estadual de Campo Grande-MS	Beatriz Alexandra Barbosa de Barros	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10098393#	Universidade Católica Dom Bosco
18	2020	Transtornos mentais e comportamentais em professores e as implicações para a carreira docente	Juliana da Silva Moura	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10520225#	Universidade Estadual do Sudeste da Bahia - UESB
19	2019	“Professoras e professores: políticas públicas de trabalho e emprego no estado de São Paulo (2007-2018) e seus	Joao Luís Dias Zafalão	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10520225#	Universidade Estadual de Campinas

		reflexos no adoecimento”			abalho=7890103#	
20	2020	Processos de medicalização e trabalho docente: reflexões sobre o adoecimento de professoras da rede pública de Salvador/BA.	Erika Carvalho Silva	Educação	https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/32989/1/Disserta%3%a7%3%a3o%20ERIK%20CARVALHO%20SILVA.pdf	Universidade Federal da Bahia
21	2019	O adoecimento psíquico (in)visível docente: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural	Leticia Brito da Mota Fernandes	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7834175#	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
22	2019	Saúde do professor: um estudo sobre o adoecimento no trabalho a partir do olhar docente	Dlane Lima Frota	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7802757#	Universidade Federal do Ceará

23	2020	O adoecimento de professores das escolas estaduais de Santo Antônio de Pádua/RJ: uma análise a partir dos processos de precarização do trabalho	Thalles Azevedo Ladeira	Ensino	https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/27641/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Thalles-Azevedo-Ladeira.pdf?sequence=1	Universidade Federal Fluminense - UFF
24	2020	Estado da arte sobre trabalho docente nos anos iniciais da educação básica: adoecimento e barbarização.	Ana Lucia Nery Sabath	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9785244#	
25	2019	Trabalho e educação: um estudo sobre o adoecimento dos docentes contratados na educação básica municipal em Uberlândia-MG: 2010-2018	Jacqueline de Andrade	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8976629#	Universidade Federal de Uberlândia - UFU

TESES

“TRABALHO DOCENTE”

1	2020	Intensificação do trabalho docente na educação infantil em Belém/PA	Andrea Cristina Cunha Matos	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10283405#	Universidade Federal do Pará
2	2019	Políticas de avaliação em larga escala na educação básica no contexto de mundialização capitalista: implicações para o trabalho docente	Cleonice Halfeld Solano	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8711550#	Universidade Federal de Juiz de Fora
3	2020	O trabalho docente na educação básica: um estudo sobre a docência nas instituições de ensino públicas municipais de Uberlândia/MG, a partir da década de 1990.	Sandra Gramilich Pedroso	Educação	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30138/1/OTrabalhoDocentenaEducacao%CC%A7a%CC%83o.pdf	Universidade Federal de Uberlândia - UFU
4	2020	Sentidos do trabalho docente em meio às	Deise Ramos da Rocha	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8711550#	Universidade Federal de Pelotas

		disputas por um projeto de escola pública: dilemas, desafios, entraves e possibilidades			sultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10394343#	
“ADOECIMENTO DOCENTE”						
5	2020	Mal-estar e adoecimento docente no contexto da educação infantil.	Maria Jose Pereira de Oliveira Dias	Educação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9363356#	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE 2 - Categorias comuns às pesquisas analisadas.

Categoria	Autores (as)	Citações
Síndrome de <i>Burnout</i> ou a Síndrome do esgotamento	Almeida (2020); Assis (2020); Barros (2020); Breunig (2020); Castro Neta (2020); Dias (2020); Frota (2019); Ladeira (2020); Moura (2020); Sabath (2020); Silva (2020)	A síndrome que acomete muito os professores é a Síndrome de <i>Burnout</i>, que é responsável por um considerável índice de ausências dos professores (Almeida, 2020, p. 115). Pesquisas recentes têm apontado que a profissões que demandam relacionamentos interpessoais de maior proximidade, nos quais os profissionais estão frequentemente expostos ao contato com pessoas em busca de algum tipo de auxílio, estão mais facilmente relacionadas ao estresse crônico, ou síndrome de burnout (Assis, 2020, p. 59). [...] há uma relação entre as dimensões da SB sendo uma delas a exaustão emocional, que quando se dá nos profissionais da docência é preocupante, de modo que esta pode afetar a motivação, o interesse e a criatividade, podendo ainda haver um comprometimento na elaboração e no planejamento das aulas (Barros, 2020, p. 68). [...] pesquisas realizadas nos anos de 1970, nos Estados Unidos, já apontavam a presença de burnout (esgotamento profissional) em professores (Breunig, 2020, p. 27). No tocante ao adoecimento docente, e especial sua manifestação na Síndrome de Burnout, identificamos que, embora a Síndrome acometa predominantemente profissionais que por sua natureza de trabalho estabeleçam contato direto e constante com o outro (sujeito), ela é estabelecida, sobretudo, pelo trabalho nos moldes do capitalismo, marcado pela exploração da mais-valia, alienação do trabalho, depauperação da força de trabalho (Castro Neta, 2020, p. 161). [...] o estresse elevado é um importante causador do esgotamento na saúde do professor. Isso acontece quando o sujeito tem as forças esvaídas e apagadas por tanto esforço empregado em dado momento da profissão, especialmente quando tem que lidar com infinitos problemas de ordem social, econômica, política e cultural no âmbito desse trabalho (Dias, 2020, p. 136-187). [...] o burnout é um dos responsáveis pelo mal-estar docente sem dúvida, até os dias atuais (Frota, 2020, p. 54).

		O que deve ser destacado é que tanto o <i>burnout</i> como a depressão podem ser considerados como importantes problemas de saúde pública e os professores, ao desenvolvê-los, podem assumir uma posição de frieza em relação aos seus alunos (Ladeira, 2020, p. 84). Uma docente, dentre os 58, descreveu ter sido acometida pela Síndrome de Burnout, que não está classificada com um tipo de transtorno mental e comportamental, é considerada uma síndrome que resulta da exposição a um estresse crônico, diretamente relacionado ao trabalho principalmente atividades que envolvam o cuidado com o outro (Moura, 2020, p. 122). Além da Síndrome de Burnout, outros transtornos são identificados nos docentes com transtornos psiquiátricos, ansiedade e depressão doenças respiratórias, problemas osteomusculares, dentre outros problemas, que são consequências das condições precárias de trabalho, as quais impossibilitam que o docente desempenhe seu trabalho com qualidade e êxito (Sabath, 2020, p.31). A síndrome de <i>Burnout</i> também é incorporada às discussões sobre o sofrimento psíquico das professoras (Silva, 2020, p. 39)
Docentes que trabalharam mesmo doentes.	Almeida (2020); Breunig (2020); Dias (2020); Ladeira (2020); Matos (2020); Moura (2020); Silva (2020)	[...] temos registros de professores que trabalham doentes por medo de perder a regência de classe (Almeida, 2020, p. 125). Os exemplos acima denotam o ápice a que chegam as normas do trabalho, que obrigam os docentes a irem trabalhar mesmo estando doentes, sob o risco de perderem benefícios ou o próprio emprego (Breunig, 2020, p. 88). Algumas docentes destacaram que já se enquadram na presenteísmo por serem metódicas e justas, que já tinham trabalhado mesmo com um atestado médico em mãos em função da burocracia de não ter pessoas para substituí-las (Dias, 2020, p. 135). Apesar de a maioria afirmar ter adoecido em função do trabalho, 74% responderam que nunca solicitaram afastamento. Somente 26% (8 de 31 professores) disseram terem <i>solicitado afastamento em função do adoecimento pelas condições de trabalho</i> (Ladeira, 2020, p. 105). Essas professoras acabam trabalhando adoecidas ou buscam atenção à saúde em seus períodos de férias ou recesso escolar (quando possível) (Matos, 2020, p. 76).

		Dentre os 58 professores que afirmaram terem sido acometidos pelo adoecimento mental (somente) e o adoecimento mental e físico (concomitantemente), 52,54% informaram que não se afastaram de suas atividades laborais em decorrência disso (Moura, 2020, p. 126). A trabalhadora continua no exercício do cargo adoecida, tem o agravamento de seu quadro e é obrigada a se afastar (Silva, 2020, p. 93).
Os docentes se sentem satisfeitos/realizados com a docência, apesar de toda a precarização do trabalho.	Barros (2020); Breunig (2020); Matos (2020); Moura (2020); Silva (2020);	[...] os professores em sua maioria, se consideram altamente realizados com seu trabalho, apesar de apresentarem níveis medianos de exaustão emocional e despersonalização (Barros, 2020, p. 27). Quando os docentes se sentem reconhecidos e valorizados pelas atividades realizadas, eles tendem a se motivarem mais a continuar desempenhando um bom trabalho, reavendo a importância da profissão que escolheram (Breunig, 2020, p. 86). Para as professoras efetivas que atuam na educação infantil e fizeram parte deste estudo, o trabalho docente carrega uma essência que traz significativa satisfação profissional quando se referem à relação estabelecida com as crianças (Matos, 2020, p. 185). No que diz respeito ao grau de satisfação com a docência, como observamos no quadro abaixo, apesar de uma parcela significativa demonstrar insatisfação com relação à remuneração, 50% desses professores revelaram que estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a docência (Moura, 2020, p. 134). O relato da professora Margarida traz à tona que a relação com os alunos e o fato dela acreditar que eles possuem potencial é algo que lhe mobiliza, motiva e traz contentamento (Silva, 2020, p. 82).
Tabu/falta de acolhimento/preconceito/ difícil compreensão da instituição e dos colegas de trabalho em relação ao	Breunig (2020); Dias (2020); Frota (2019); Junges Júnior (2020); Ladeira (2020); Moura (2020); Silva (2020)	[...] os docentes participantes do nosso estudo também referiram o quanto é difícil as pessoas em geral, e muitas vezes até os próprios colegas, compreenderem os problemas de saúde mental vivenciados por alguns professores (Breunig, 2020, p. 88). Notamos que as falas expressas pelas professoras são contraditórias, pois, 15 professoras disseram que tem apoio pedagógico e 12 que não tem apoio na sala de aula. Isso demonstra uma ausência de gestão democrática e participativa no contexto institucional (Dias, 2020, p. 139).

adoecimento docente		A maioria coloca não encontrar acolhimento por parte da escola, da secretaria e junto ao IPM diante de seu adoecimento. Professores adoecidos relatam desde sua mais completa invisibilidade, após o adoecimento, até atendimentos frios de colegas, gestores e peritos (Frota, 2019, p. 81). [...] o próprio adoecimento se revela como objeto de julgamentos entre os trabalhadores (Junges Júnior, 2020, p. 62). O que não pode continuar acontecendo são casos de depressão e ansiedade, sendo encarados, nos espaços escolares, inclusive pelos próprios colegas, como uma frescura, encenação, exagero, preguiça de trabalhar, etc., sem levar em conta que problemas de ordem emocional e mental, são tão legítimos quanto os problemas físicos e, portanto, devem ser encarados com seriedade, respeito e alteridade pelas demais (Ladeira, 2020, p. 111). [...] devido aos estigmas e preconceitos relacionados à saúde e ao adoecimento mental não se sentiram à vontade, para expressar seu real estado de saúde (mental), por receio de serem malcompreendidos, de serem vistos como um “problema”. Ou rejeitados pelos colegas e gestores, sendo assim, acabam escondendo, camuflando, e evitaram falar sobre o assunto (Moura, 2020, p. 130). Por diversas vezes ao longo da entrevista Jasmin reforça o descontentamento ao ver o quanto a função de readaptação é desvalorizada, suas colegas de trabalho por não entenderem qual o papel que ela deve ocupar acabam por solicitar que auxilie em diversas atividades secundárias (Silva, 2020, p. 78).
Os ciclos/etapas/tempo da carreira docente como um elemento adoecedor.	Castro Neta 2020; Dias (2020); Matos (2020); Moura (2020)	Observa-se que as docentes 11 e 17 estão nas fases de iniciação e finalização da carreira, respectivamente, isso coaduna com os achados científicos ao denotar que estas são as fases mais propícias para o acometimento de patologias de ordem psíquica. São fases em que os docentes se encontram mais vulneráveis (Castro Neta, 2020, p. 141). [...] afastamentos por doenças físicas, os números mais expressivos se destacaram nos adoecimentos dos docentes com idades entre 30 e 50 anos, e o tempo de trabalho também está dentro dos 10 anos, com a apresentação de problemas de saúde (Dias, 2020, p. 130).

		O tempo de serviço dos/as trabalhadores/as é também um elemento relevante para análise (Matos, 2020, p. 82). [...] abordam a temática sobre a carreira profissional docente e concordam que a mesma está dividida em fases/etapas/ciclos/períodos, os quais têm relação com a idade do professor ou tempo de docência, e engloba aspectos emocionais/psicológico/comportamentais (Moura, 2020, p. 43).
Sensação de falta de sentido e/ou de realização no trabalho docente	Almeida (2020); Assis (2020); Barros (2020); Moura (2020); Zafalão (2020)	O trabalho deve ser fonte de realização e prazer, se ele é para o trabalhador fonte de pesar todo o resultado será comprometido (Almeida, 2020, p. 116). A falta de realização pessoal expressa-se pela perda do sentido do trabalho para o sujeito, acompanhada da diminuição da satisfação com as atividades de trabalho (Assis, 2020, p. 58). O professor perde o sentimento de que o trabalho tem sentido e valor, como também a ausência de liberdade para expor sua singularidade e ser reconhecido e admirado em seus afazeres (Barros, 2020, p. 66). A falta de reconhecimento faz com que os sujeitos/docentes percam o sentido do trabalho, o que pode desencadear descompensações psíquicas, sendo assim, o reconhecimento por parte dos alunos, colegas e trabalho em equipe se tornam fatores fundamentais para superação do sofrimento e adoecimento (Moura, 2020, p. 134). A ausência de sentido e de significado no trabalho pode levar à alienação, assim como, essa ausência carrega em si, as angústias e medos que afligem cada vez maiores parcelas dos trabalhadores (Zafalão, 2019, p. 115).
Condições de trabalho e saúde mental dos docentes	Castro Neta (2020); Ladeira (2020); Frota (2019); Zafalão (2020)	As condições de trabalho interferem na saúde do corpo; já o sofrimento mental é resultante principalmente da organização do trabalho (Castro Neta, 2020, p. 162). Uma reportagem onde são ouvidos Professores que relatam suas condições precárias de trabalho e excesso de horas trabalhadas como fatores potencializadores de seu adoecimento (Frota, 2019, p. 14). [...] foi perguntado se já haviam ficado doentes em função das condições de trabalho docente. A esse

		respeito, 81% responderam sim (25 professores) e 19% responderam que não (Ladeira, 2020, p. 104). Compreendemos que essa nova legislação educacional modifica a organização do trabalho docente, afetando o cotidiano dentro das escolas, aprofundando o processo de alienação no trabalho, intensificando a degradação das condições de trabalho e ampliando o adoecimento profissional (Zafalão, 2020, p. 36).
Responsabilização do/a professor/a por sua saúde/doença, favorecendo a individualidade no trabalho docente.	Frota (2019); Ladeira (2020); Moura (2020); Silva (2020)	Professor/a 27, embora nunca tenha se licenciado por motivo de saúde, como afirma em seus relatos no instrumental, demonstra que luta cotidianamente para que isso não ocorra sempre de forma isolada e com recursos próprios (Frota, 2019, p. 74). [...] a lógica da meritocracia, da flexibilidade, o senso de responsabilidade individual pela qualidade da educação, dentre outras concepções epistemológicas, que apenas reforçam a lógica de culpabilização do docente pelo seu adoecimento, gerando culpa, sofrimento e intensificando ainda mais a relação do docente com um trabalho adoecedor (Ladeira, 2020, p. 28). [...] a doença acaba sendo encarada apenas como uma questão pessoal, contudo, é necessário que todos entendam que o processo de adoecimento envolve o coletivo, estando imbricado com questões relacionadas ao trabalho (Moura, 2020, p. 109). [...] o adoecimento das professoras tem origem pelo trabalho e não de limitações pessoais dos indivíduos (Silva, 2020, p. 91).
Necessidade da imposição de limites entre o trabalho docente e o lazer	Breunig (2020); Dias (2020); Junges Júnior (2020); Matos (2020); Moura (2020); Silva (2020)	[...] no momento em que os docentes conseguem estabelecer alguns limites respectivos ao trabalho e organizam seu tempo de modo que não vivam apenas para o trabalho, eles conseguem aproveitar mais os <i>momentos de lazer</i> (Breunig, 2020, p. 120). [...] o profissional docente precisa planejar as atividades que serão desenvolvidas com coerência, conquanto, leva para casa uma extensa carga horária extra a ser cumprida que engloba sistematizações e avaliações a serem realizadas. Tal situação reduz as horas de lazer e convivência com os familiares e amigos, aumentando o estado de fadiga (Dias, 2020, p. 90). [...] esse mesmo professor precisa fazer uso de seus finais de semana para organização e planejamento de aulas, reduzindo ainda mais seus espaços de prazer e o contato com familiares, situação que

		ocasiona a redução da fronteira entre trabalho e vida privada (Junges Júnior, 2020, p. 64). A desconstrução do trabalho por meio da retirada de direito possui alcance mundial, em que a flexibilidade atinge não apenas a flexibilização de horários, mas de lugares, contratos, empregos, salários, corpos e mentes, e o tempo de trabalho e de não trabalho para a sofrer variações de forma mais intensa (Matos, 2020, p. 111). Explica que em decorrência da “extensa carga horária de trabalho, não há tempo para outras atividades” (Professor Âmbor), ou seja, a falta de tempo para realizar atividades de lazer, cuidar da saúde, descansar, ou estar com a família contribui para o adoecimento mental (Moura, 2020, p. 107). Como ela havia pontuado antes, mesmo utilizando a carga horária de reserva de jornada o tempo que é gasto para organização de atividades, planejamentos e correções acaba por muitas vezes a invadir folgas e finais de semana (Silva, 2020, p. 73).
Importância de ações coletivas dentro do contexto escolar	Barros (2020); Breunig (2020); Ladeira (2020); Matos (2020); Moura (2020); Silva (2020)	O suporte social se mostrou como um fator de proteção da Síndrome de Burnout, de maneira que focar nesse tipo de intervenção pode favorecer a criação de estratégias de apoio social e desenvolvimento de habilidades para o trabalho em grupo e também, o aprimoramento da comunicação e a troca de experiências entre os profissionais (Barros, 2020, p. 69). Em nosso estudo foi possível perceber ambos os tipos de relação entre gestão e corpo docente, em que notamos que equipes cujas relações são positivas facilitam o trabalho, havendo maior cooperação e solidariedade para alcançar os objetivos comuns da escola (Breunig, 2020, p. 83). [...] avaliamos que é fundamental que nossos professores reconheçam a importância da ação coletiva de enfrentamento do adoecimento docente (Ladeira, 2020, p. 126). A ausência de uma rede de apoio para o desenvolvimento do trabalho tanto em relação às famílias quanto em relação à gestão também foi notada a partir da fala das entrevistadas, elemento que também favorece o adoecimento profissional (Matos, 2020, p. 186). Os referidos autores asseguram que a situação de saúde dos professores é um problema de saúde pública, e deve envolver a participação de todos os

		atores sociais que fazem parte do contexto e sistema escolar (Moura, 2020, p. 109). Por fim, ressaltamos a necessidade de dar mais evidência, levar ao debate coletivo problematizações sobre o sofrimento e/ou adoecimento docente, com propósito de alcançar o reconhecimento social e governamental (Silva, 2020, p. 91).
Silenciamento do sofrimento docente	Almeida (2020); Breunig (2020); Castro Neta (2020); Dias (2020); Ladeira (2020); Matos (2020); Moura (2020); Sabath (2020)	[...] o professor trabalha em outra lógica, que pode gerar um sofrimento psíquico, que muitas vezes acontece de forma silenciosa (Almeida, 2020, p. 114). [...] falar sobre o trabalho pode ser compreendido como reclamação, afirmando que isso tende a gerar um isolamento no trabalho visto que os docentes seguem sofrendo sozinhos e calados (Breunig, 2020, p. 100). Assumir não estar satisfeito com o trabalho é difícil nessa profissão em que o afeto é condição necessária, por isso, destaca-se que a insatisfação com resultado do trabalho entre os docentes pesquisados pode estar gerando um processo velado de adoecimento (Castro Neta, 2020, p. 163). Observamos algumas professoras silenciadas pelos problemas decorrentes do trabalho, mas, ao mesmo tempo, pedindo ajuda para se libertar das amarras provocadas pelo sistema político e que reverberam sintomas do Mal-Estar. (Dias, 2020, p. 107-108). [...] é importante destacar que discutir acerca da medicalização de professores, sobretudo no cenário atual em que o Brasil se encontra, é fundamental, primeiro porque geralmente a discussão acerca da medicalização é muito voltada para o aluno, inviabilizando o fato de que muitos professores fazem usos de psicofármacos de forma indiscriminada e também porque isso nos aproxima das reais condições de trabalho de nossos professores, que em muitos casos de sofrimento cotidiano, ainda que de forma silenciosa (Ladeira, 2020, p. 88). [...] a dificuldade de ausentar-se do trabalho para cuidar da própria saúde, como lhe é de direito, pesa na tomada de decisões de professores da educação infantil em não buscar ajuda médica imediata silenciando seu quadro de adoecimento e contribuindo para o desenvolvimento de patologias crônicas (Matos, 2020, p. 76).

		Em virtude de todas as demandas exigidas no dia-a-dia desses docentes, da falta de tempo, costume ou medo de perceber a si mesmo, de observar o que está acontecendo consigo no que tange seus sentimentos e emoções, vão se negligenciando, sofrendo calados e quietos, fingindo que está tudo bem (Moura, 2020, p. 113). Na contemporaneidade, temos observado que o docente tem a voz silenciada, abafada por um viés de um contexto conturbado e ideológico, impossibilitando-o de narrar o que passa, ou o que acontece na escola (Sabath, 2020, p. 122).
Banalização/ naturalização ou negação do adoecimento docente	Breunig (2020); Moura (2020); Silva (2020)	Essas estratégias são muito frequentes quando os professores enunciam o quanto o recreio acaba sendo um espaço de “lamentações” e “reclamações” (Breunig, 2020, p. 98). [...] existe por parte dos docentes um processo de negação, falta de informações e esclarecimentos, ou mesmo reflexões mais profundas a respeito do processo de adoecimento mental e suas causas (Moura, 2020, 102). [...] um ponto relevante das falas destacadas é o fato do adoecimento vinculado ao trabalho docente ser naturalizado, rotulado como comum, classificar o fato de ficar doente como “mal da profissão” sinaliza o quanto essas docentes estão expostas a uma realidade cruel, adoecedora e que diante disso é difícil visualizar outra relação entre o processo de saúde-doença e o trabalho (Silva, 2020, p. 93).
Medicalização docente	Dias (2020); Ladeira (2020); Silva (2020)	Algumas professoras relataram que já tomaram medicamentos para controlar o estresse e ansiedade (Dias, 2020, p. 147). Isso também justifica a incidência de remédios na vida cotidiana dos professores, pois para quem porta um olhar adoecido a única solução considerada capaz de motivá-los a dar continuidade a sua vida docente, por mais difícil e desafiadora que ela seja, é por meio do uso de remédios (Ladeira, 2020, p. 95). [...] a banalização do sofrimento faz com que ele se torne crônico e, por conseguinte, ainda mais difícil de ser erradicado, como consequência desse fato transfigura-se como algo corriqueiro a automedicação de professores e o estabelecimento da concomitância entre ser docente e adoecido (Silva, 2020, p. 93).

A necessidade da troca de experiência e a demanda da fala e audição dos/as docentes	Breunig (2020); Frota (2019); Ladeira (2020); Moura (2020); Sabath (2020)	[...] seria relevante haver um espaço maior na organização do trabalho destinado a essas reflexões, em que, tendo tempo para falar e ouvir, aí sim poderiam ser pensadas alternativas e novas formas de agir, não sendo mais “apenas” um desabafo, mas possibilitando ações coletivas (Breunig, 2020, p. 102). [...] permitir que eles falem o que pensam e sentem sobre sua docência é um caminho obrigatório a ser seguido, para se aproximar de uma melhor visão da problemática sobre a saúde/adoecimento docente (Frota, 2020, p. 59). [...] consideramos ser fundamental que discussões coletivas sejam realizadas com os professores da educação básica, de diferentes maneiras possíveis, como por meio de cursos de formação continuada; ou cursos de capacitação; assim como: palestras, debates e qualquer outra ferramenta de discussão que leve esses professores a interagirem entre si e a falarem mais sobre esses problemas, que via de regra, acabam sendo um gerando tabu dentro dos espaços escolares (Ladeira, 2020, p. 111). O professor Âmbar relatou que em sua instituição escola são realizadas rodas de conversas, ações internas voltadas para discussão de assuntos relacionadas a saúde e adoecimento mental, quando são abordados temas como: depressão, ansiedade e transtornos mentais (Professor Âmbar), o que já contribui para a promoção da saúde mental dos docentes desta instituição (Moura, 2020, p. 107). [...] essas reflexões não devem acontecer apenas o âmbito individual, mas principalmente de forma coletiva, de forma que sejam propostas novas possibilidades conjuntas de enfrentamento e resistência (Sabath, 2020, p. 137).
Doença como característica do trabalho docente	Ladeira (2020); Pereira (2020); Sabath (2020); Silva (2020)	[...] quando temos respostas que simplesmente naturalizam o fenômeno do adoecimento docente apontando que pessoas adoecem em qualquer trabalho, nos revela um conformismo e uma naturalização tão grande da realidade objetivada (Ladeira, 2020, p. 122). Lamentavelmente, nossa sociedade tem a concepção de que é natural o adoecimento dos professores. Fundamenta-se na ideia de que o ato de adoecer é um processo ligado a condições históricas e sociais pelas quais a prática docente é afetada (Pereira, 2020, p. 16).

		Um ponto relevante das falas destacadas é o fato do adoecimento vinculado ao trabalho docente ser naturalizado, rotulado como comum, classificar o fato de ficar doente como “mal da profissão” sinaliza o quanto essas docentes estão expostas a uma realidade cruel (Sabath, 2020, p. 93). [...] o adoecimento vinculado ao trabalho é identificado pelas professoras com algo frequente e comum, rotulado até como inerente à profissão (Silva, 2020, p. 91)
Ações de acolhimento, suporte social promovidas pelas instituições educacionais em prol da saúde mental dos docentes	Matos (2020); Moura (2020)	No município de Belém/PA, o setor responsável por atuar no processo de prevenção de doenças e promoção da saúde dos/as servidores/as da rede municipal de ensino é o Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador, vinculado ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação de Belém (NAST/DERH/SEMEC). [...] observamos que apenas o município de Uberaba-MG oferecia um sistema de acolhimento aos docentes que trabalhavam na rede municipal, assim como, o tratamento do indivíduo, dispondo de plano de saúde para servidores e atividades terapêuticas para os educadores (Moura, 2020, p. 73).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE 3 - Questionário sociodemográfico

*** obrigatório**

INFORMAÇÕES PESSOAIS

***1** – Nome: _____

***2** – Qual sua faixa etária?

- a) Menos de 20 anos
- b) Entre 21 e 30 anos
- c) Entre 31 e 40 anos
- d) Entre 41 e 50 anos
- e) Mais de 50 anos

***3** - Qual seu sexo?

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Prefiro não dizer
- d) Outro: _____

***4** - Escolaridade

- () Ensino Médio
- () Ensino Superior
- () Pós Graduação/ Especialização
- () Pós Graduação/ Mestrado
- () Pós Graduação/ Doutorado

***5** - Ano escolar em que atua: _____

***6** – Há quanto tempo trabalha na área da educação?

- a) Menos de 3 anos
- b) Entre 3 e 10 anos
- c) Entre 11 e 20 anos
- d) Mais de 20 anos

***7** – Há quanto tempo trabalha em escolas?

- a) Menos de 3 anos
- b) Entre 3 e 10 anos
- c) Entre 11 e 20 anos
- d) Mais de 20 anos

***8** – Há quanto tempo trabalha na escola em que se encontra hoje?

- a) Menos de 3 anos
- b) Entre 3 e 10 anos
- c) Entre 11 e 20 anos
- d) Mais de 20 anos

APÊNDICE 4 - Roteiro da entrevista semiestruturada

1. Em algum momento você percebeu que o trabalho docente tenha gerado algum tipo de sofrimento ou adoecimento psíquico?
2. Você pode nos relatar um pouco de como foi sua experiência ao se perceber em sofrimento ou em adoecimento psíquico relacionado ao trabalho docente?
3. Você relatou sobre a sua situação de sofrimento ou adoecimento psíquico para/na instituição escolar?
4. Que repostas a instituição deu ao seu sofrimento? (E os colegas, discentes, comunidade)
3. Quais ações ou tipos de apoio relacionados ao seu sofrimento e adoecimento no trabalho docente, você percebeu que foram oferecidos?
4. De que forma as condições do cotidiano escolar e do ambiente de trabalho, seja de maneira positiva ou negativa, impactaram sua saúde mental ao longo de sua carreira?
5. Você já participou de alguma intervenção ou ação no contexto de trabalho voltada para promoção de qualidade de vida? Se sim, como foi sua experiência e quais resultados você percebeu? Que tipo de estratégia você aprendeu?
6. O que você costuma fazer, fora do ambiente de trabalho, para cuidar da sua saúde mental?
7. Mesmo diante de todas as dificuldades do contexto escolar, o que motiva você a permanecer na docência?
8. Quais estratégias você utiliza para lidar com as adversidades do trabalho?
9. Considerando suas experiências, como você percebe o sentido da docência em sua vida?
10. Que estratégias de prevenção ao sofrimento e adoecimento docente você acredita que podem ser desenvolvidas e terem eficácia no seu ambiente de trabalho?

APÊNDICE 5 -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “SOFRIMENTO E ADOECIMENTO PSÍQUICO DE DOCENTES: Uma investigação sob o olhar da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl”, a qual constitui um desdobramento da pesquisa “Educação, Saúde e Sentido de Vida: uma intervenção com foco na formação docente inicial e continuada”, sob coordenação da Profª Drª Sandrelena da Silva Monteiro, já aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, parecer n. 6.640.517 O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é o cenário de grande adoecimento psíquico entre docentes da Educação Básica, índices que já vêm se configurando como um problema de saúde pública. Nesta pesquisa pretendemos investigar e compreender como a instituição educacional tem tratado a temática Saúde Mental, com foco mais especificamente em como tem respondido a relatos de sofrimento psíquico vivido por profissionais quer sejam provocados por fatores internos ou não à dinâmica escolar,

Caso você concorde em participar, será convidado a: responder um questionário dados sócio-demográficos e participar de uma entrevista semiestruturada.

A pesquisa apresenta alguns riscos que são: o (a) participante pode sentir algum incômodo ao fazer o exercício de autorreflexão sobre sua percepção sobre sofrimento psíquico; sentir-se desconfortável ante as questões apresentadas ou reflexões provocadas na entrevista. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem o (a) participante poderá se retirar a qualquer momento ou etapa da pesquisa, sendo respeitado e acolhido em sua decisão.

A pesquisa trará benefícios tanto em uma dimensão pessoal quanto social e coletiva, uma vez que produzirá contribuições teóricas e práticas para potencializar a inclusão da temática saúde mental e sentido de vida no curso de formação docente quer seja inicial ou continuada. Por fim, acredita-se que as pessoas que participarem em todas as etapas da pesquisa poderão se sentir mobilizadas e instrumentalizadas para a constituição, nas instituições educacionais redes de apoio e acolhimento a docentes e discentes afetados pelo sofrimento psíquico, não em uma perspectiva clínica, mas sim educativa, com ações de educação em saúde.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Pesquisadora Responsável: Kassia Becker de Oliveira
Coordenadora geral: Sandrelena da Silva Monteiro
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação / Departamento de Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 98467-8448 - (32) 98481-0208/
E-mail: kassia.becker@estudante.ufjf.br
sandrelena.monteiro@ufjf.br

Rubrica do Participante de
pesquisa ou responsável:

Rubrica do pesquisador:

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Educação, Saúde e Sentido de Vida: uma intervenção com foco na formação docente inicial e continuada”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é o cenário de grande adoecimento psíquico entre docentes e discentes, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, índices que já vêm se configurando como um problema de saúde pública. Nesta pesquisa pretendemos investigar e compreender como a instituição educacional tem tratado a temática Saúde Mental, com foco mais especificamente em como tem respondido a relatos de sofrimento psíquico vivido por profissionais e/ou estudantes quer sejam provocados por fatores internos ou não à dinâmica escolar, tendo como desdobramento a proposição de uma formação docente que tenha tal temática como eixo central.

Caso você concorde em participar, será convidado a: responder um questionário com questões iniciais sobre a temática; produzir uma narrativa autobiográfica que perpassa pela sua percepção sobre sofrimento psíquico; participar de uma proposta de formação docente nomeada Ateliê Formativo que será desenvolvida ao longo de seis semanas.

A pesquisa apresenta alguns riscos que são: o (a) participante pode sentir algum incômodo ao fazer o exercício de autorreflexão sobre sua percepção sobre sofrimento psíquico, tanto na escrita da narrativa autobiográfica quanto nas oficinas do Ateliê Formativo; sentir-se desconfortável ante alguma dinâmica ou reflexões provocadas nas oficinas do Ateliê Formativo. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem o (a) participante poderá se retirar a qualquer momento ou etapa da pesquisa, sendo respeitado e acolhido em sua decisão.

A pesquisa trará benefícios tanto em uma dimensão pessoal quanto social e coletiva, uma vez que produzirá contribuições teóricas e práticas para potencializar a inclusão da temática saúde mental e sentido de vida no curso de formação docente quer seja inicial ou continuada. Como desdobramento espera-se a avaliação e possível validação da proposta do “Ateliê Formativo: Educação, Saúde e Sentido de Vida na Formação Docente” como dispositivo de formação docente e pesquisa. Por fim, acredita-se que as pessoas que participarem em todas as etapas da pesquisa poderão se sentir mobilizadas e instrumentalizadas para a constituição, nas instituições educacionais redes de apoio e acolhimento a docentes e discentes afetados pelo sofrimento psíquico, não em uma perspectiva clínica, mas sim educativa, com ações de educação em saúde.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__ .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Sandrelena da Silva Monteiro

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação / Departamento de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (32) 98481-0208

E-mail: Sandrelena.monteiro@ufjf.br

Rubrica do Participante de
pesquisa ou responsável:

Rubrica do pesquisador:
