



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CARREIRA INTERROMPIDA, PROFISSÃO ESQUECIDA?**

**PROFESORES AFASTADOS DA DOCENCIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

**DE FEIRA DE SANTANA- BA**

**ÉRIKA JOELY CASAES DE JESUS LIMA**

**SALVADOR- BA**

**2019**

**ÉRIKA JOELY CASAES DE JESUS LIMA**

**CARREIRA INTERROMPIDA, PROFISSÃO ESQUECIDA?  
PROFESORES AFASTADOS DA DOCENCIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS  
DE FEIRA DE SANTANA- BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II- Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

SALVADOR-BA

2019

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### CARREIRA INTERROMPIDA, PROFISSÃO ESQUECIDA? PROFESSORES AFASTADOS DA DOCÊNCIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FEIRA DE SANTANA - BA

ÉRIKA JOELY CASAES DE JESUS LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 01 de abril de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Maria do Carmo Soares de Freitas  
Universidade Federal da Bahia, UFBA  
Doutorado em Saúde Coletiva  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Psicologia da Educação  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

[...]  
Eu, eu mesmo...  
Eu, cheio de todos os cansaços  
Quanto o mundo pode dar. –  
Eu...  
Final tudo, porque tudo é eu,  
E até as estrelas, ao que parece,  
Me saíram da algibeira para deslumbrar crianças...  
Que crianças não sei...  
Eu...  
Imperfeito? Incógnito? Divino?  
Não sei...  
Eu...  
Tive um passado? Sem dúvida...  
Tenho um presente? Sem dúvida...  
Terei um futuro? Sem dúvida...  
A vida que pare de aqui a pouco...  
Mas eu, eu...  
Eu sou eu,  
Eu fico eu,  
Eu...

Dedico este trabalho a *Eremita Casaes* e *João Jorge de Jesus*,  
que mesmo com todas as dificuldades da vida, amorosamente  
me apoiaram e conduziram até aqui.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus por me dar força, coragem e saúde para trilhar essa caminhada.

Ao meu marido Erivelton, que mesmo depois da transferência para outro Estado, foi companheiro, incentivador e tentou a todo o momento ficar ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis. Sei o quanto me ama.

As minhas filhas Sofia e Julia não apenas meu agradecimento pelo sorriso no retorno das viagens para a Uneb e congressos, mas minhas sinceras desculpas pela ausência como mãe. Saiba que eu sigo amando vocês com toda a força que cabe em mim.

Ao meu irmão Jean, pela companhia, incentivo e todas as vezes que deixou o trabalho ou chegou atrasado para me buscar ou levar para a Universidade. A nossa ligação vai muito além do sangue, é de alma.

Aos amigos e familiares (cunhada, sogra, sobrinhos) que viabilizaram de alguma forma minha trajetória: abrigo, carinho e apoio. Quando as dificuldades foram impostas, a acolhida de vocês foi essencial para que eu continuasse firme.

As amigas Jussara Fraga Portugal, por um dia ter me apresentado o método auto(biográfico) e ser incentivadora dos seus alunos, se eu cheguei até aqui, também devo muito a você. E Simone Oliveira pelo olhar cuidadoso, pela escuta e partilha pedagógica atenta, imprescindíveis na minha formação.

Ao Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, minha estima e gratidão, pela escuta, acolhida e profissionalismo. Hoje percebo o quanto é cuidadoso com seus orientandos e como para mim, o ser humano superou o mito, o medo se transformou em respeito e carinho e como suas palavras, incentivos e aulas ajudaram a constituir não apenas no âmbito profissional, mas como pessoa.

Agradeço muito ao GRAFHO pela acolhida e parceria com aquela professora assustada, da iniciante de um grupo de pesquisa com tamanha importância. Estreitei laços, aprendi muito, acolhi sugestões de leituras que reverberam mais amadurecidas aqui.

Não posso deixar de registrar minha gratidão pela professora Mary Valda pela acolhida, discussões produtivas dentro e fora da sala de aula e incentivo na caminhada.

Agradeço a partilha das alegrias, tristezas, carinhos e conhecimentos com os amigos de caminhada, principalmente Thais Duboc, Maristela Vieira e Vinicius Maia. Fomos essenciais uns aos outros, nos cativamos.

Suzana, minha eterna gratidão pelo incentivo à formação; Babi, sua amizade e sensibilidade muitas vezes acalentaram meu coração. Agradeço a Taliane e Sandra, professoras da Escola Municipal Nossa Senhora das Candeias, pela parceria e amizade que se fortaleceram nessa caminhada; tenham a certeza que nossa relação foi muito maior que coordenador/professor.

Às minhas queridas colaboradoras, sem as quais a minha pesquisa não teria sentido, meu muito obrigado por permitir que as fragilidades de suas trajetórias de vida-profissão-formação fossem escritas nessa dissertação. Aprendi muito com vocês.

## RESUMO

A pesquisa tem o objetivo de compreender, a partir dos pedidos de afastamento solicitados junto ao Instituto de Previdência de Feira de Santana (IPFS), quais as principais patologias levaram os professores de escolas da rede municipal de ensino, que atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental a ausentarem-se temporariamente das salas de aula. Constituem-se como sujeitos da pesquisa, cinco professoras que se afastaram de suas atividades laborativas, através de licença médica, por um período de três meses a um ano. A influência das condições de trabalho para esse afastamento e como esses professores reconfiguram sua identidade a partir desse evento também se constituem como objetivos da pesquisa, contribuindo com as discussões sobre saúde docente no Brasil. Considerando o objeto de estudo, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e (auto)biográfica. A abordagem (auto)biográfica como opção metodológica e as entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa, permitem compreender quais os sentidos atribuídos a essa nova fase da trajetória pessoal e profissional das professoras e quais conhecimentos são construídos relacionados as vivências com o adoecimento. O estudo evidenciou os agentes estressantes da docência, como a precarização das condições de trabalho, ausência de políticas públicas voltadas para a saúde do professor, demonstrando como resultados mais significativos, através das narrativas das colaboradoras, a necessidade de debate sobre o tema, sobretudo a relação entre o contexto do trabalho e a saúde docente.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica; Saúde do professor; Identidade docente; Condições de trabalho docente.

## **ABSTRACT**

The research aims to analyze, from the requests for leave requested from the Institute of Social Security of Feira de Santana (IPFS), which main pathologies led the teachers of schools of the municipal education network, which work in Early Childhood Education and Education Beginning of Elementary School to temporarily absent themselves from classrooms. Five female teachers were separated from their work by medical leave for a period of three months to one year. The influence of working conditions on this distance and how these teachers reconfigure their identity from this event also constitute research objectives, contributing to the discussions about teacher health in Brazil. Considering the object of study, we opted for a qualitative and (auto) biography research. The (auto) biography approach as a methodological option and the narrative interviews as a research device allow us to understand the meanings attributed to this new phase of the personal and professional trajectory of the teachers and what knowledge are built related to the experiences with the illness. The study evidenced the stressing agents of teaching, such as the precariousness of working conditions, the absence of public policies focused on the health of the teacher, demonstrating as the most significant results, through the narratives of the collaborators, the need to debate the theme, especially the relation between work context and teacher health.

**Keywords:** (auto)biography search; Teacher health; Teaching identity; Teaching work conditions.

## LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDI	Centro de Documentação e Informação
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
DORT	Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho
FASB	Faculdade São Francisco de Barreiras
FEBA	Faculdade de Educação da Bahia
FIAMA	Faculdade de Amambai
GEPPE-RS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representação Social
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GRAFHO	Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral
IPFS	Instituto de Previdência de Feira de Santana
OIT	Organização Internacional do Trabalho
RBE	Revista Brasileira de Educação
SINPRO-BA	Sindicato dos Professores no Estado da Bahia
SUS	Sistema Único de Saúde
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Publicações sobre a saúde e condições de trabalho docente – 2015 a 2017	20
Quadro 2. Etapas e regras da Entrevista narrativa	49
Quadro 3. Escolas do Espaço Rural de Feira de Santana	54
Quadro 4. Afastamento docente em Feira de Santana	56
Quadro 5. Doenças que motivaram o afastamento dos sujeitos docentes do centro do trabalho	58
Quadro 6. Fases da Carreira. Modelo de Hubermann	65
Quando 7. Características das professoras entrevistadas	68
Quadro 8. Significados do afastamento na refiguração da identidade	79

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1. Mapa de Feira de Santana	53
Ilustração 2. Mapa Conceitual Adoecimento Docente	62
Ilustração 3. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro	89

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Afastamento docente em Feira de Santana 2015	59
Gráfico 2. Afastamento docente em Feira de Santana 2016	59
Gráfico 3. Afastamento docente em Feira de Santana 2017	60

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – “QUERO MAIS SAÚDE!”: Conversa sobre o objeto de pesquisa</b>	<b>16</b>
<b>1.TRAÇADOS DE UMA HISTÓRIA: A ARTE DE FALAR DE SI</b>	<b>28</b>
1.1 Trajetórias de vida-formação	29
1.2 Tornar-se professora: uma história que se entrelaça com outras	33
<b>2. PERCURSOS METODOLÓGICOS</b>	<b>42</b>
2.1 Sobre o método: pressupostos teórico-metodológicos	43
2.2 A saúde nas escolas municipais de Feira de Santana: notícias sobre o campo de pesquisa	52
2.3 Pensar a saúde através das narrativas docentes: perfil biográfico das protagonistas	63
2.3.1 A resiliência de Ana	70
2.3.2 A resistência de Maria	71
2.3.3 A esperança de Luisa	71
2.3.4 A sensatez de Alice	71
2.3.5 A certeza de Lucia	72
<b>3. A SAÚDE DOCENTE: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES SOBRE SER PROFESSOR</b>	<b>73</b>
3.1 Ser professor: a construção de uma identidade docente	74
3.2 A saúde do professor e questões de gênero	84
<b>4. “NA SAÚDE E NA DOENÇA ATÉ QUE A LICENÇA NOS SEPARE”</b>	<b>95</b>
4.1 Narrativas sobre o afastamento profissional de professores	96

**A CAMINHO DE CONCLUSÕES**

**106**

**REFERÊNCIAS**

**113**

**ANEXOS**

## **INTRODUÇÃO**

### **“QUERO MAIS SAÚDE!”:**

#### **Conversa sobre o objeto de pesquisa**

---

A profissão docente é sempre uma atividade ambivalente. Apresenta-nos, como no mito de Janus – o de duas faces –, uma porta aberta pela qual podemos entrar ou sair. Por um lado, o ensino pode ser vivido com otimismo e se converter numa forma de auto-realização profissional, já que nela podemos dar sentido a toda uma vida. Não é a mesma coisa repassar as páginas de nossa pequena história pessoal e perceber que queimamos os anos a ensinar a viver a milhares de crianças com as quais, em nossas classes, compartilhamos a curiosidade para descobrir o mundo: esse jogo fascinante de inquietudes e perguntas com as quais nos iniciamos no conhecimento das melhores descobertas e dos piores erros acumulados em 30 séculos de cultura. (ESTEVE, 2005, p. 117)

A epígrafe que inaugura esta introdução enfatiza a necessidade da ação investigativa sobre a profissão docente em diferentes aspectos. Jano, segundo a mitologia romana, possuía duas cabeças para que assim pudesse olhar o passado e o futuro, o dualismo de todas as coisas; no campo educacional, significa que o pesquisador constrói disposição para compreender as subjetividades das experiências de vida e de profissão dos sujeitos da pesquisa, olha cuidadosamente o passado, seus entrelaçamentos no presente e suas projeções futuras.

Com a chegada da modernidade, a relação trabalho/saúde tornou-se mais evidente, pois o indivíduo era cada vez mais exigido pelo trabalho, tanto pelo tempo despendido para exercer suas atividades laborais (excessiva carga horária), quanto pela relação mão de obra/capital. Antes, com as relações de trabalho escravo, a preocupação com a saúde era praticamente inexistente, sendo reservada apenas àqueles que estavam a serviço dos seus senhores.

Com o advento da Revolução Industrial, o trabalhador “livre” para vender sua força de trabalho tornou-se presa da máquina, de seus ritmos, dos seus ditames da produção que atendiam à necessidade de acumulação de capital e máximo aproveitamento dos equipamentos, antes de se tornarem obsoletos. (MINAYO-GOMEZ; THEDIM-COSTA, 1997, p. 22)

Ao que parece, os espaço-tempos de lutas e conquistas mudaram, contudo, o espaço escolar se apresenta como local de novas lutas, disputa de poder e principalmente onde novas exigências sociais se apresentam, sobrecarregando professores, comprometendo sua saúde física e mental. Diante de todo esse quadro de desgaste físico e emocional, constatamos, a cada dia, um número crescente de pedidos de afastamento de professores por motivo de saúde, que segundo Araujo & Carvalho (2009) estão associados a três grandes grupos: osteomusculares, vocais e psíquicos.

No que se refere aos problemas osteomusculares, os maiores registros estão relacionados a dores lombares, a região da cervical, punhos e pernas, devido à má postura, esforços repetitivos e até mesmo, por falta de atividade física, justificada pela escassez de tempo para cuidados com a própria saúde e busca de uma melhor qualidade de vida. Relatos nos estudos de Silvany-Neto, et. al (2000) Alguns estudiosos ainda constataram a incidência de problemas circulatórios

(varizes) já que muitos professores laboram durante muitas horas na mesma posição.

Os problemas vocais são aqueles que apontam, de maneira mais contundente, que a saúde do professor necessita de atenção, já que a voz, ainda que passível de adoecimento consiste em um instrumento de trabalho. Robalino (2012, p. 387) afirma que dentre os problemas vocais mais relatados destaca-se a ausência de voz, acompanhados dos processos inflamatórios das vias respiratórias (gripes, bronquites, sinusites, amidalites, faringites). As salas com grande quantidade de crianças, que levam o professor a elevar a voz para se fazer compreendido, ambientes com ruídos, a carga exaustiva de trabalho e a indisciplina, são fatores que apontam para o desgaste vocal dos professores.

A pesquisa desenvolvida por Santos (2009) ao tomar como referência estudo publicado pelo SINPRO/BA explicita que dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1993), ao afirmar que um, em cada dois professores participantes de uma pesquisa da Universidade de Munique, estava exposto ao risco de sofrer um ataque cardíaco; entre docentes da Hungria, constatou-se maior prevalência de distúrbio advindos do estresse, labirintite, faringite, neuroses e doenças dos aparelhos locomotores e circulatórios em docentes; entre educadores franceses, segundo dados oficiais, 60% das solicitações de licença por motivo de doença relacionavam-se a distúrbios nervosos. Além disso, verificou-se, entre pessoas hospitalizadas por doenças mentais, maior incidência de neuroses com depressão por parte dos professores, comparando-se a outras categorias profissionais. Na Inglaterra, um estudo realizado, em 1978, indicou que 25% dos professores não acreditavam na própria permanência na profissão pelos dez anos seguintes, e 20% a 30% deles classificaram-na como causadora de estresse.

A sobrecarga produzida no trabalho exercido pelo professor gera os problemas psíquicos, que evoluem síndromes e distúrbios, adoecendo e afastando os profissionais de sala de aula, despertando interesse cada vez maior para a síndrome de Burnout<sup>1</sup>, que além de demonstrar um profundo desgaste físico e emocional do profissional docente, contribui com o desenvolvimento de um

---

<sup>1</sup> A síndrome de Burnout (do inglês to burn out, Algo como queimar por completo), também chamada de Síndrome do esgotamento Profissional, foi assim denominada pelo psicanalista nova-iorquino Freudenberg, após constatá-la em si mesmo, no início dos anos 1970.

comportamento autodepreciativo nos professores, podendo evoluir com o tempo, para casos mais graves de depressão.

Dentre as várias definições da síndrome, a mais aceita mundialmente foi elaborada por Maslach; Jackson (1986), que através de estudos observaram que se trata de uma síndrome composta por três principais características: a redução da realização pessoal no trabalho, esgotamento profissional e depreciação da própria imagem. Tem ganhado tamanha importância que, no ano de 1999 o Decreto Presidencial 3048/99, que regulamenta a Previdência Social, no Grupo V da Classificação Internacional de Doenças (CID) 10, menciona no inciso XII o reconhecimento como síndrome de esgotamento profissional, sendo entendida como sensação de “estar acabado” (BRASIL, 1999).

Segundo Lipp (2002), denomina-se estresse ocupacional aquele oriundo do ambiente de trabalho, embora não exista consenso quanto à sua definição entre os diversos pesquisadores desse assunto. O nível de estresse e as consequências do mesmo sobre a saúde vão variar de acordo com os fatores que influenciam no processo de saúde-doença, se manifestando de forma diferenciada em cada indivíduo, segundo sua carga e condições de trabalho, experiência e a sintomatologia associada a doenças psíquicas preexistentes.

Os quadros de distúrbios psíquicos apresentam o registro de estresse, que se manifesta através de um quadro sintomatológico diverso, podendo variar desde a fadiga até problemas gástricos e dermatológicos, consequência da baixa do sistema imunológico. Há por parte do professor a naturalização dos sintomas, o que dificulta os cuidados com a doença como também estabelecer pesquisas sobre o afastamento de docentes; muitos não querem demonstrar a fragilidade da doença ou até mesmo por motivos econômicos – em alguns municípios do país há registro de diminuição salarial – sucumbem dores e sintomas para continuar em sala de aula.

Para uma discussão mais efetiva sobre o objeto de estudo e com a intenção de pesquisar trabalhos publicados que mais se aproximavam da presente pesquisa, realizei uma revisão de literatura sobre a temática, tomando como base os trabalhos publicados nos últimos três anos (2015-2017) na Revista Brasileira de Educação (RBE), por considerar ser o periódico importante no meio acadêmico devido as publicações associadas à educação e decorrentes de pesquisas, Banco e Teses e Dissertações da Capes e Centro de Documentação e Informação da Universidade do Estado da Bahia (CDI-Uneb). Utilizei o descritor adoecimento docente pelo fato

de estar relacionado com a temática, de forma isolada ou associada com outros termos, tais como: saúde docente, sofrimento docente e saúde e condições de trabalho docente.

O primeiro resultado obtido no Banco de Teses e Dissertações da Capes, apresentou um quantitativo de 25.573 trabalhos, partindo posteriormente para uma triagem apenas das dissertações, que resultou no registro de 2.588 trabalhos, que foram progredindo no campo da pesquisa de maneira gradual: 797 dissertações no ano de 2015, 847 trabalhos no ano de 2016 e 944 no ano de 2017. Quanto a predominância dos resultados desta base de dados, verificou-se que os programas mais representados são de Universidades e Faculdades da região Sudeste, com a publicação de 1.122 trabalhos, o que corresponde cerca de 43,4% dos trabalhos publicados; seguidos da região Sul com 545 trabalhos (21,0%), região Nordeste 500 trabalhos (19,3%), Centro-Oeste 273 trabalhos (10,5%) e por último a região Norte com a publicação de 148 trabalhos (5,7%).

#### **Quadro 1- Publicações sobre saúde e condições de trabalho docente – 2015 a 2017**

Região	N° de Publicações
Sudeste	1.122
Sul	545
Nordeste	500
Centro-Oeste	273
Norte	148

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes. Elaboração da autora, 2019.

O levantamento realizado na base de dados do CDI da Uneb e na Revista Brasileira de Educação tiveram registro pouco significativo no período, apresentando um predomínio de publicações no ano de 2015. As publicações encontradas que mais se adequavam aos descritores da revisão de literatura foram o trabalho de dissertação de Rosiane Costa de Sousa (2015), intitulado *Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano* (Grupo de Pesquisa GRAFHO) e o trabalho de Daniele Lima da Silva

(2015) *Deixe-me falar! Sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena pedagógica contemporânea* (Grupo de Pesquisa GEPPE-RS), ambas publicadas no CDI – Uneb.

Por fim, na Revista Brasileira de Educação foram encontrados 2 trabalhos no ano de 2015 e 1 trabalho no ano de 2017, considerados representativos sobre à temática em questão; no ano de 2016, não houve nenhum registro. Portanto, é possível inferir, diante do levantamento dos trabalhos publicados, que a presente pesquisa apresenta-se como relevante e corrobora com o crescimento de estudos relacionados à saúde, identidade e condições de trabalho docente. Importante destacar que a revisão de literatura não objetivou avaliar a metodologia empregada bem como os instrumentos de coleta de dados.

Escrever sobre si e sobre o outro não se constitui como uma tarefa fácil, principalmente porque cada escrita traz marcas próprias e carrega a responsabilidade de externar elementos da história do sujeito da pesquisa, que muitas vezes se aproximam das experiências do pesquisador. Segundo Delory-Momberger, “Na vida de um indivíduo, os momentos se justapõem, alguns desaparecem, outros emergem e sua construção permite ao sujeito afirmar seu ser-no-mundo, de ancorar-se na realidade” (2014, p. 45).

O contar e ouvir relatos fornecem subsídios para ampliação do conhecimento de si, como também, geram novas formas de agir e pensar sobre o mundo e a forma de estarmos no mundo. A escolha por aquilo que se quer narrar, a sucessão dos fatos, depende do sujeito que narra, cabendo ao pesquisador/entrevistador com a escuta e olhar atentos, perceber os centros temáticos de sua narrativa<sup>2</sup>. Ao investigar as causas pelas quais docentes se afastam das salas de aula por motivo de doença toca num processo que evidencia fraquezas e sofrimentos, que por algum motivo podem ainda não ter sido externado.

O processo de saúde-doença, segundo Tamez (2010), faz parte de uma mesma ação, sendo determinadas pela estrutura social e econômica e pela complexidade da tarefa. Assim, as dificuldades impostas pela educação no cenário atual, a mudança de conceito de como o indivíduo aprende e o que faz dessa relação com o mundo, as novas posturas de comportamento dos jovens e crianças

---

<sup>2</sup> Como essa pesquisa está ancorado no método (auto)biográfico, tomo como referência JOVCHELOVITCH e BAUER (2002), no que se refere a narrativa como esquema autogerador e a seletividade dos acontecimentos pelo sujeito que narra.

trazem à tona o aumento da responsabilidade do professor e sua fragilidade em tentar responder a todas essas mudanças.

A presente pesquisa intitulada *Carreira interrompida, profissão esquecida? Professores afastados da docência das escolas municipais de Feira de Santana-Ba* decorre do número de licenças médicas e afastamentos por motivo de saúde, solicitadas ao Instituto de Previdência de Feira de Santana, pelos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Surge então, o problema da pesquisa: Diante de um crescente número de licenças médicas e afastamento de professores das salas de aula, quais os significados desses problemas de saúde e suas implicações na sua trajetória de vida-profissão?

O meu envolvimento com o objeto de pesquisa surgiu a partir das vivências inicialmente como professora e mais tarde das minhas preocupações do cotidiano escolar, como coordenadora pedagógica do município de Feira de Santana. Assim, também estou inserida no contexto das ambivalências da profissão, ora acometida por problemas da minha saúde, ora pelas atribuições da função ao tentar equacionar licenças e ausências, dos meus colegas de trabalho e perceber o quanto a saúde dos professores ainda carece de estudos e atenção quando comparado a pesquisas sobre demais profissões.

Ao interrogar “*profissão esquecida?*” me aventuro a investigar a fragilidade do afastamento sob a ótica da dor de renunciar, ainda que por curto espaço de tempo (a maioria das licenças duram de 3 a 12 meses), a continuidade da trajetória profissional por uma condição imposta pela qualidade de trabalho, estrutura física das instituições escolares, excessiva carga de atividades ou insatisfação com as condições políticas, econômicas e sociais impostas pela profissão.

O ato de resistir ao esquecimento, narrando momentos do passado e do cotidiano, faz parte do comportamento do professor, através das suas relações, vivências do ambiente escolar ou ainda resignificando suas práticas diante das novas situações impostas pelo dia-a-dia. Esse exercício de não se deixar esquecer, tanto no aspecto físico quanto no aspecto social, a fuga do afastamento da docência, se constitui em atos de resistência da memória frente ao esquecimento. Sobre o esquecimento Ricoeur, afirma que, “Sim, o esquecimento é o inimigo da memória, e a memória é uma tentativa às vezes desesperada para resgatar alguns destroços do grande naufrágio do esquecimento” (2006, p. 126).

Muito embora o afastamento docente remeta a ideia de apagamento/esquecimento, os signos que ilustram a profissão se manifestam, comprovando que as lembranças não são perdidas e se porventura se mostram presentes, é porque nunca foram esquecidas, estão à disposição da memória. Nesse sentido, não ser esquecido é ser lembrado, e isto, traduz a historicidade do exercício da profissão aos olhos da sociedade.

Os estudos (auto)biográficos teceram, através das narrativas dos professores, um pano de fundo para que eu possa tentar compreender as implicações do afastamento sobre a identidade docente, mesmo com tantas situações que mesmo fora da sala de aula (a perícia médica, o contato mesmo que à distancia com alunos e a comunidade), o remetem ao exercício da profissão.

Para Hall, “As transformações sociais estão mudando as identidades pessoais, descentrando os sujeitos” (2015, p. 10), assim, ao se afastar da carreira docente, o professor irá se deparar com o fato de ter que repensar sua própria identidade. Segundo Nóvoa (2014), a relação entre o pessoal e o profissional acontece ao mesmo tempo em que se constitui o processo de construção da identidade, tornando-se impossível separar o que eu penso como pessoa do que eu penso como professor. A ação desse pensar (pessoal e profissional) se debruça sobre uma mesma reação, o que nos leva refletir como esse processo identitário irá se configurar a partir da não docência.

A partir dessa realidade, a presente investigação tem os seguintes objetivos: Identificar quais as principais patologias que mais levam ao afastamento dos professores das salas de aula; avaliar quais os principais fatores das condições de trabalho influenciam no afastamento docente; compreender, a partir de suas narrativas, de que forma os professores reconfiguram sua identidade após o afastamento da sala de aula.

A abordagem (auto)biográfica como opção metodológica me permite compreender através das narrativas, quais os sentidos atribuídos a essa nova fase da trajetória pessoal e profissional das professoras após o afastamento. Para tanto, algumas bases teóricas são fundamentais para amparar essa perspectiva, como Souza (2006, 2012, 2014, 2017), Nóvoa e Finger (2014), Delory-Momberger (2014, 2018), Josso (2006) e Jovchelovitch e Bauer (2002) que dedicam seus estudos para a pesquisa (auto)biográfica como prática de formação e conhecimento de si.

A opção pelas entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa justifica-se por se constituir uma forma de comunicação humana; narrar faz parte do cotidiano das pessoas, permitindo-lhes demonstrar de maneira intencional ou não, fatos que contribuíram para a sua vida pessoal e social. Para Souza (2014) as entrevistas narrativas abrem várias possibilidades de formação e compreensão das marcas biográficas do entrevistado, frente à partilha das experiências de vida.

Nesse contexto, o espaço escolar ora espaço de “convalescença”, ora de convivência e aprendizagem apresenta demandas sociais, físicas e emocionais estabelecidas no dia-a-dia que por sua vez, têm adoecido os professores. E como resultados desse mal-estar são apresentados uma série de fatores que passam desde o aumento do absenteísmo, descontentamento profissional, pessoal até a insatisfação constante para o desenvolvimento das atividades cotidianas.

Segundo Gatti e Barreto (2009) com a regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, ainda que para atender a demanda crescente de escolarização dos trabalhadores da indústria, inicia-se a preocupação com a formação dos professores, retirando a profissão do lastro da mera vocação, sacerdócio que pouco necessitava de formação para o campo da profissionalização. A partir das discussões sobre o conceito de profissionalização na educação, inicia-se também a preocupação com a saúde e a qualidade de vida docente.

A grande questão é que se instaurou a figura do professor polivalente das séries iniciais, com as mesmas exigências dos professores especialistas em relação à formação, porém com um acúmulo maior de funções, gerando desgaste físico e emocional dos mesmos. Em relação à responsabilidade, algumas atribuições que deveriam ser desempenhadas por outros profissionais como psicólogos, psicopedagogos, mesmo que indiretamente foram agregadas ao dia-a-dia do professor, tornando a atividade docente cada vez mais exaustiva. Quanto à carga de trabalho, novas exigências de mercado e demandas econômicas trouxeram a necessidade de aumento da jornada, ocasionando desgaste da saúde e aumento no quadro de licenças médicas e afastamentos de sala de aula.

Para Assunção e Oliveira (2009) a expansão da escolaridade e a universalização do ensino na rede pública são mudanças relacionadas ao ensino que demandam mais trabalho para os professores, causando efeitos negativos sobre a sua saúde. Com a reestruturação do trabalho pedagógico, autonomia administrativa e financeira das instituições escolares, a preocupação do professor

passa para além do ato de ensinar: avança para índices de avaliação do ensino, número de alunos por turma, índices de reprovação, novas políticas educacionais, etc.

Contribuindo com essas análises, os estudos de Robalino (2012) indicam que é preciso considerar três elementos constitutivos centrais no trabalho docente, que são a carga de trabalho, a complexidade da tarefa e a responsabilidade. Ao nos reportarmos ao público estudado, podemos perceber que a potencialização desses elementos centrais somatizados as exigências das nossas crianças configuram um quadro de esgotamento, ansiedade e estresse. Importante destacar que a exposição a fatores desfavoráveis de condições de trabalho docente contribue para o processo de adoecimento do professor. Esses fatores segundo Assunção (2010) podem ser ambientais ou advindos da própria organização, reforçando a ideia de que, a doença muitas vezes vem como resposta do corpo a essas pressões externas.

Considerando as questões da pesquisa, os sujeitos colaboradores foram 05 (quatro) professoras, utilizando como critérios adotados para a escolha a experiência nos segmentos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, que lecionassem tanto na sede quanto nos distritos do município (espaço rural) afastados por motivo de saúde, num período de 3 (três) a 12 (doze) meses pelo Instituto de Previdência do município<sup>3</sup>.

Estruturalmente, essa dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: A introdução **“Quero mais saúde”: Conversa sobre o objeto de pesquisa**, apresenta o objeto da investigação, o meu envolvimento com o mesmo, a problemática e os objetivos que nortearam esse trabalho e a estrutura de como está organizada a dissertação.

No capítulo **Traçados de uma história: A arte de falar de si**, subdividido em duas seções, apresento as histórias que me constituíram como pessoa e profissional e como estas reverberam na minha escolha pela profissão docente. Nesse capítulo busco nos meus marcos biográficos as implicações com o objeto de pesquisa e modos que revelam dissociações entre pesquisa e formação.

---

<sup>3</sup> O município de Feira de Santana dispõe de Regime Próprio de Previdência Social (IPFS), autarquia criada em 20 de setembro de 1993, vinculada à Secretaria de Administração e filia os servidores na qualidade de beneficiário.

Em ***Percursos Metodológicos***, exponho a opção pelo método de pesquisa, justificando o potencial da abordagem (auto)biográfica, a utilização da entrevista como dispositivo de pesquisa e a perspectiva de análise utilizada. Apresento o campo de pesquisa e as cinco colaboradoras, com suas histórias, particularidades e identidades.

Para tentar compreender a escolha pela profissão e alguns elementos que permeiam a identidade docente, discuto no capítulo ***Saúde Docente: Implicações e possibilidades sobre ser professor*** questões sobre identidade docente, baseadas em Nóvoa (2002), Hall (2015), Huberman (1995) e saúde do professor e questões de gênero e afastamento docente, através das contribuições apresentadas por Esteve (1994; 2005), Oliveira e Vieira (2012), Robalino (2012), Freitas e Facas (2013) entrelaçadas com as narrativas dos colaboradores. Neste capítulo, as discussões sobre a relação entre as questões de gênero e saúde docente apresentam aspectos relevantes para pensarmos sobre a quantidade de mulheres, professoras que se afastam de suas atividades laborativas e a demarcação do sexo feminino na atividade docente no Brasil.

No capítulo ***Na saúde e na doença até que a licença nos separe*** busco discutir através das narrativas das professoras, alguns temas que emergiram das suas histórias, a saber: a) o processo de reconfiguração identitária pós-afastamento; b) as situações ou eventos que as levaram a afastar-se de sala de aula; c) as dificuldades, desafios e possibilidades da docência. À medida que os temas emergiam nos excertos das narrativas, procurei debater com autores já elencados na pesquisa e com minhas convicções e observações apreendidas ao longo desse processo.

A seção ***A caminho de conclusões*** assinala o término do trabalho, porém não o fim de uma pesquisa, já que doença e saúde, apesar de antagonistas, habitam o mesmo plano: a dinâmica da vida. Assim, corroboro com Sontang, quando afirma que “A doença é o lado sombrio da vida, uma espécie de cidadania mais onerosa. Todas as pessoas vivas têm dupla cidadania, uma no reino da saúde e outra no reino da doença”. (1984, p. 3)

Por fim, convido o leitor a pensar com sensibilidade sobre as trajetórias de vida-profissão de cada professor e todos os desafios impostos à profissão, as doenças e condições de trabalho que levam ao afastamento através das sistematizações dessa pesquisa; intento, dessa forma, contribuir para a busca de

possibilidades da redução do número de afastamentos no município de Feira de Santana e a ampliação do debate sobre saúde docente.



Fonte: Acervo pessoal da Autora (1987)

## **1. TRAÇADOS DE UMA HISTÓRIA: a arte de falar de si**

---

Narrar é tomar consciência de sua própria existência. Ao tomar as narrativas, não aquelas provocadas em uma entrevista, um questionário ou em um grupo focal, mas as narrativas impressas por um autor que se inscrevem numa perspectiva de longa duração, encontramos aí o substrato histórico e psicológico da formação de uma (ou várias) gerações sintetizadas pelo texto autobiográfico. (SOUZA; SOUZA, 2015, p. 182)

Ao me deparar com a escrita deste capítulo, pensei nas dificuldades em narrar minha história, vasculhar memórias esquecidas, relembrar sentimentos e vivências implícitas, pois “O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência” (SOUZA, 2007, p. 4). Também me deparei diante da dúvida sobre o que narrar, quais os acontecimentos da minha vida elegeriam como mais importantes e assim entrecruzar com a minha trajetória de formação e profissão, quais os passos que me conduziram a docência.

Aqui, imbricada à minha implicação com a temática, aparecem a minha história de vida, minhas trajetórias desde a infância, até a universidade e o exercício da profissão. No momento em que retomo partes da mesma, realizo a tentativa de compreender primeiro as minhas subjetividades, para mais adiante realizar esse exercício com as subjetividades dos sujeitos da pesquisa.

### **1.1 Trajetórias de vida-formação**

O relato, então, produto de um ato, não é somente o produto de um “ato de contar”, ele também tem o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das “histórias de vida” para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento dos sujeitos. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529).

Na manhã de quarta-feira, do dia 21 de novembro de 1979, na Casa de Saúde Santana, cheguei ao mundo sob a escolha do nome da minha mãe e da minha tia. Naquela época, minha mãe não havia feito nenhum exame para saber o sexo do seu primeiro bebê, mas conta que no íntimo sabia que era a sua filha. Nasci na cidade de Feira de Santana, mas as intinerâncias dos meus pais e da família que formei me levariam a outros lugares.

Meus pais sempre lutaram pela sobrevivência e para isso, buscavam oportunidades de trabalho onde as mesmas se apresentassem, motivo que explica o fato de nos mudarmos tanto de uma cidade para outra, de um bairro a outro, onde aparecia trabalho, era nossa morada. Quando era menor, criança ainda, não me incomodava, mas ao chegar na adolescência, diante do distanciamento dos amigos, essa situação passou a ser conflitante em minha vida.

Na época em que eu nasci meus pais moravam na cidade de Santo Amaro da Purificação<sup>4</sup> e por comodidade de estar perto de parentes nesse momento, minha mãe optou por realizar o parto em Feira na casa de Saúde Santana, hospital que existe até hoje na cidade.

Meu pai João sempre foi balconista de farmácia, porém na minha inocência infantil o enxergava como médico: aplicava injeções, aferia pressão, orgulhava-se em saber fórmulas de remédios e indicá-las a uma clientela fiel do interior. Minha mãe Eremita técnica em laboratório, deixou de trabalhar para cuidar dos filhos, mas ainda fazia aplicação de injeção ou curativos domiciliares. O cuidar da saúde sempre estiveram presentes em minha vida, desde muito pequena.

Morei até os quatro anos de idade em Santo Amaro<sup>4</sup>, mas por problemas respiratórios do meu irmão mais novo, agravados pela poluição de uma fábrica instalada na cidade, mudamos para Salvador, onde passei a maior parte da minha vida. Morávamos no lado periférico do bairro de Itapuã, inicialmente numa casa bem humilde junto à casa da minha avó paterna que se chamava Clarinda. Logo depois, numa época em que minha mãe trabalhou no comércio, meus pais tiveram condições de comprar uma casa, onde passei maior parte da minha infância e adolescência.

Apesar da pouca escolarização, meu pai sempre teve a preocupação de comprar livretos de banca de jornal e gibis como forma de estimular a leitura. Coube a minha mãe, apesar das nossas condições financeiras restritas, defender a ideia que os anos iniciais da minha vida escolar fossem em escolas de rede privada, porque segundo ela seriam mais organizadas e ofereciam de certa forma, condições mais justas de luta pelo mercado de trabalho futuramente. Hoje percebo que há muito tempo, as escolas já apresentavam a necessidade sinalizada por Nóvoa (2002), sobre a importância de se redefinir o espaço público como ligação a redes de comunicação, de cultura, arte e ciência.

---

<sup>4</sup> Santo Amaro (também conhecida pela denominação não oficial Santo Amaro da Purificação) é um município na mesorregião Metropolitana de Salvador, no estado da Bahia, no Brasil. Possui 492 quilômetros quadrados de área e uma população de 61 407 habitantes (2013). A contaminação por metais pesados em Santo Amaro da Purificação é um capítulo na história desta cidade. Em 1958 a empresa francesa PENARROYA Oxide S.A., com sede na cidade Rieux - França, para atuar no Brasil criou a subsidiária COBRAC - Companhia Brasileira de Chumbo e no ano de 1960 iniciou suas atividades na cidade, causando problemas respiratórios em muitos moradores em decorrência da fuligem das chaminés da fábrica. A fábrica foi fechada no ano de 1993.

Tenho a forte imagem da professora que me alfabetizou, Margarete era o seu nome. Era uma negra alta, forte e de uma paciência inspiradora. Ensinava na escolinha de bairro onde eu estudei durante um bom tempo, Instituto Manuel Galvão, pois meus pais não tinham coragem de matricular os filhos ainda tão pequenos nas escolas públicas. Inspirada nos métodos da época levava cartilhas para a sala de aula, seguia página a página do livro “Casinha Feliz”<sup>6</sup>. Fui alfabetizada silabando, onde a decodificação tinha muito mais importância do que a leitura e compreensão de textos.

Escrever sobre os meus primeiros anos na escola é relembrar o período de brincadeiras da infância com primos e colegas de bairro. Foi uma época em que o brincar livre, na rua ainda era possível. Jogávamos bola, soltávamos pipa e disputamos por inúmeras vezes campeonato de bolinhas de gude, diante do olhar atento de adultos sentados na porta de casa.

Às vezes brincava de escola, porque como estudar era muito mais que obrigatório do que um prazer, a maioria dos meus amigos e primos não queria participar dessa brincadeira. Gostava de ser a professora, de reproduzir os comportamentos das minhas mestras, da década de 1980 faziam em sala de aula: copiava “questionários”, realizava cópias, leituras e não poderia esquecer a maneira mais comum de ensinar e aprender Matemática, que era através da tabuada. Essa postura reproduzida por mim nas brincadeiras era uma percepção da prática docente da época, onde os professores tinham apenas o livro didático como material norteador de suas aulas, repetia o que o professor falava e nossas vivências não significavam aprendizado.

Lembro-me das viagens de férias, sempre na casa da minha avó Maria (*in memoriam*) em Feira de Santana. Ela morava no centro da cidade, na Rua Barão de Cotegipe, uma casa muito grande e sempre bem arrumada, com louças separadas para o dia-a-dia e para “Jantares”. Apesar de ter a convicção de que não era a sua neta preferida (ela deixava bem claro suas predileções), ela para mim era sinônimo de elegância, com aqueles vestidos longos e sua imensa coleção de bolsas e sapatos. Como aquilo me encantava!

---

<sup>6</sup> Em 1987, é lançada a Cartilha Casinha Feliz, de Iracema e Eloísa Meireles. Este livro foi o marco do método fônico no Brasil, o qual enfatizava a menor unidade da fala, o fonema e sua representação na escrita.

Apesar de ser uma ótima costureira, não era o tipo de avó que parava para fazer doces para os netos ou sentava à beira da cama para contar histórias. Hoje percebo que a dureza de se apresentar como mulher separada do marido a uma sociedade machista da década de 60, mãe de oito filhos e membro de uma igreja protestante exigia dela uma postura dura, rígida, que para muitos seria sinônimo de frieza.

Todos os netos de D. Maria Casaes a chamavam de mãe, pelo fato dela ter ajudado criar alguns e outros sempre passavam em sua casa por causa da localização central. Em nossas conversas, recordo o quanto ela nos aconselhava a estudar, para que pudéssemos “ser alguém na vida”. Falava da importância da leitura, presenteava seus netos com livros (alguns da sua doutrina religiosa) e o mais interessante: escrevia os dias da sua vida em diários.

Segundo Cunha (2000, p. 159), “[...] o diário procede de um reconhecimento de si pela escrita que, efetuada em solidão, faz crer que alguém fala/escreve sobre si mesmo tende a ser mais sincero do que quando se dirige a outrem” Cada filho ou neto que nascia, cada filho (a) que casava, suas alegrias, tristezas e muitos problemas de família eram registrados nas páginas dos seus diários. Eram cadernos (alguns de capa dura) que antes do seu falecimento no ano de 2010 totalizavam catorze volumes, mas por algum motivo pessoal sumiram ou se perderam restando apenas uma carta para cada um de seus oito filhos escrita de próprio punho, narrando sua vida a partir do ano de 1955.

Ao término da 5<sup>o</sup> série meu pai ficou desempregado em Salvador e por motivos de oportunidade de emprego, mudamos para Feira de Santana. Nessa época ingressei na rede pública de ensino, no Colégio Municipal Joselito Falcão de Amorim, que hoje passou a ser um Centro Integrado de Educação por oferecer vagas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, onde anos mais tarde eu iniciaria minha carreira como professora concursada na rede pública.

O Colégio Joselito Amorim ficava muito próximo à casa da minha avó e por muitas vezes ao sair da escola, passava por lá para almoçar, conversar ou ver minha bisavó que morava ao lado. Minha bisavó, “Dona Lió” era um capítulo a parte da nossa família: todos diziam que era uma velhinha sem freio, falava tudo o que vinha à cabeça, era o nosso lado divertido e assim viveu até os seus noventa e nove anos.

O contato com a rede pública me mostrou a realidade de greves docentes por melhorias salariais e de condições de trabalho, defasagem de conteúdos, falta de infraestrutura e com a merenda escolar. Por outro lado, fui apresentada à realidade dos grêmios estudantis, jogos intercolégiais, desfiles cívicos e a luta por um movimento de melhoria da educação que até então não havia participado.

Depois fui transferida para uma escola mais próxima da minha casa, Colégio Municipal Ernesto Carneiro Ribeiro, onde consegui terminar as últimas séries do Ensino Fundamental para começar um novo dilema: o que fazer no Ensino Médio. Era muito comum a escolha de um curso profissionalizante ou técnico, principalmente pelos jovens com condições financeiras menos favoráveis, como era o caso da minha família. Meu pai tinha a plena convicção que eu deveria escolher algum curso na área da saúde porque teria retorno financeiro mais rápido; minha mãe por sua vez, pedia que eu pensasse muito, escolhesse algo que eu gostasse e pudesse exercer bem.

Em 1995, ano em que ingressaria no ensino médio, meus pais resolveram voltar para Salvador, para a mesma casa que morávamos antes e para que eu pudesse tomar a decisão certa, resolvi lembrar as conversas com a minha avó.

## **1.2 Tornar-se professora: uma história que se entrelaça com outras**

Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida  
e não desistir da luta,  
recomeçar na derrota,  
renunciar a palavras  
e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos  
e ser otimista.  
(CORA CORALINA, 1997, p. 145)

Um dia deitada na casa de D. Maria Casaes, depois do almoço, ela me perguntou o que eu queria ser quando eu crescesse. Nos altos dos meus dez anos de idade, ainda influenciada pelas ideias do meu pai quanto à área de saúde, respondi prontamente: Médica! Ela cuidadosamente me explicou que antes de fazer

faculdade, teria que passar pelo “2° Grau” e que me aconselharia ser professora porque, com certeza, emprego não iria faltar.

Assim, diante da situação financeira que se agravava a cada ano, resolvi cursar o Magistério no Colégio Estadual Governador Lomanto Junior. O referido colégio está situado no bairro de Itapuã e oferecia os cursos de Contabilidade, Magistério e Administração. Depois que iniciei o curso, minha vida ganhou outros contornos, principalmente durante o período de estágio obrigatório, onde pude ter contato com as primeiras experiências docente, me constituindo como professora.

Durante o curso de magistério recordo de uma professora de Filosofia, Ana Lessa. Era uma mulher negra, alta, aparentava ter meia idade e se vestia sempre com calças de linho, sapatilhas e blusas de tecido; era de uma altivez admirável, seu comprometimento e seriedade com a educação me deixavam impressionada. Nunca faltava, mas tinha um ar de muito cansaço, sua voz era sempre rouca e baixa (fazia um grande esforço para ouvi-la) e caminhava com dificuldade.

Ao término do curso de Magistério, quando aconteceu à colação de grau, não estava presente, pois já havia se aposentado. Ana Lessa me inspirou muito e naquele momento de primeira conquista sua ausência me marcou e me fez repensar o quanto à ausência de muitos professores que se afastam repentinamente, acometidos por alguma enfermidade, marcam a vida de crianças e adolescentes (apesar de não saber se esse foi o caso dela).

A primeira experiência docente após o estágio obrigatório foi na escola da rede particular de ensino, no bairro de Stella Mares em Salvador, Colégio Omega. Era professora do 3° ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma turma pequena e tranquila. Lembro que o diretor na época não acreditava muito naquela menina recém-formada, mas me sentia na obrigação de provar o contrário. Considero essa experiência como marco de entrada na carreira, consigo perceber o que Hubermann (1995) chamou de estágio de choque com a realidade e descoberta, o prazer e a responsabilidade de ter o seu espaço de atuação pedagógica.

Na época do prestar vestibular concorri a uma vaga no curso de Pedagogia na Universidade Federal e Estadual de Salvador, mas não obtive aprovação. Acredito também que o curso diurno não favoreceria a conclusão, pois precisava ter dinheiro para pagar minhas despesas com livros, transportes e já trabalhava na rede particular de ensino, resolvi prestar vestibular no ano de 1999 para a FEBA – Faculdade de Educação da Bahia - Faculdades Integradas Olga Mettig.

Mesmo com todas as dificuldades do curso noturno, me orgulhava de estudar na FEBA, uma das primeiras faculdades a formar pedagogos no Norte/Nordeste. Lembro-me de muitos professores (alguns que ainda encontro na Uneb) como a professora de Didática Ioná Barata, de Psicologia Lynn Alves, a professora de Metodologia Científica que fazia questão que apresentássemos os trabalhos através de teatro, Soraia Borges. Alguns colegas daquela época mantenho contato até hoje, mesmo não tendo terminado o curso com eles.

Casei no ano de 2002 e meu marido Erivelton a essa altura já tinha sido aprovado no concurso de Sargento do Exército, sendo transferido automaticamente depois da conclusão do curso para a cidade de Barreiras, região oeste da Bahia. Como esposa de militar, entrei com pedido de ingresso por transferência ex-ofício na Uneb – Campus IX para dar continuidade aos meus estudos. Fiquei na Uneb por dois anos, mas precisava concluir rapidamente meus estudos antes da próxima transferência e diante dessa situação, concluí o curso de Pedagogia na rede particular de ensino, na Faculdade São Francisco de Barreiras – FASB.

Durante esse período de estudos, engravidei da minha primeira filha, Sofia. Uma gravidez bastante complicada, que me levou ao trancamento do curso pelo período de seis meses. Na época em que eu estive em Barreiras, fiquei afastada do magistério por um período de quatro anos, devido à má remuneração dada aos profissionais de educação tanto na instância pública quanto na privada; meu salário naquele momento ajudaria a compor a renda familiar e a cidade não oferecia muitas oportunidades na área de educação aos seus profissionais. Foi tempo necessário para repensar sobre os dissabores da profissão e sentir falta do ambiente de sala de aula.

Entretanto, no ano de 2008 tive a oportunidade de ministrar algumas aulas na Universidade Aberta da Melhor Idade vinculada a FASB, reavivando o desejo de ser professora. Voltei para Educação Infantil, que serviu de cenário para minha pesquisa de campo do trabalho de conclusão de curso, no qual busquei refletir através de depoimentos de professoras da Educação Infantil de uma escola particular, sobre o desenho infantil como representação gráfica da aprendizagem da criança. De maneira primária, já começava a trabalhar com narrativas formativas de educadores.

No ano de 2009 como prevíamos, fomos transferidos mais uma vez, desta vez para a cidade de Amambai, no Mato Grosso do Sul. Cidade pequena, fronteira com cidades do Paraguai como Ponta Porã e uma população que apresentava um

número muito de grande de indígenas e forte atividade agrícola. Assim que me estabeleci na cidade comecei a trabalhar na rede particular de ensino e mais tarde, através de processo seletivo pelo Regime Especial de Direito Administrativo, passei a ministrar aulas também na rede pública.

Na minha busca de formação acadêmica permanente, iniciei o curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, na Faculdade de Amambai – FIAMA. Seguindo a influência de enveredar por novos temas do mundo acadêmico, optei por realizar o meu trabalho de conclusão de curso sobre um tema novo em minha trajetória profissional, que foi Mídia e Ensino Superior.

Depois de três anos morando no Mato Grosso do Sul, fomos mais uma vez transferidos, dessa vez, de volta para meu chão: Feira de Santana – BA. A sensação de insegurança e ausência de grupos identitários, fora superado pelo sentimento de acolhida e certeza, que enfim, as constantes mudanças tinham chegado ao fim. No mesmo ano em que estava saindo do Mato Grosso do Sul, havia começado as inscrições para o concurso da Prefeitura de Feira de Santana, fiz o concurso e, depois de aprovada, comecei a lecionar na rede municipal de ensino a partir do ano de 2014.

Ao retornar para Feira de Santana no ano de 2012 trabalhei por algum tempo na rede particular de ensino, mas fui empossada pelo município em janeiro de 2014, voltando ao Colégio Municipal Joselito Amorim agora como professora da 3ª série. Essa escola tem uma clientela muito peculiar: uma escola central da cidade que tinha em média 70% dos seus alunos moradores de zona rural. Chamava a atenção do número de ônibus que vinham dos distritos lotados de crianças e adolescentes, e a escola, por sua vez, mantinha um currículo, avaliação, horário e festividades uniformes, sem considerar as particularidades desse público.

O ambiente de trabalho não favorecia a criação de vínculos entre colegas e a gestão já estava estabelecida há oito anos. Naquele ano, havia promessas de reforma do colégio que comportava uma estrutura antiga: salas sem ventiladores e lotadas, quadras abandonadas, banheiros dos alunos em péssimo funcionamento, paredes malconservadas, o que nos dava a sensação de sujeira constante.

Na sala de professores existiam alguns armários, ar-condicionado e uma televisão. A impressão de atividades não poderia ser realizada sem antes tivesse o aval da mecanografia. O curioso era que quase nunca aquela sala os professores poderiam se reunir, era uma sala de passagem. A gestão da escola não “gostava”

de ver os professores reunidos para que os problemas pertinentes àquele espaço não fossem discutidos, sempre havia uma maneira de dissipar os grupos. Era possível observar a rotatividade de professores sejam por remoção, afastamento ou licenças, justificadas por motivos de saúde, cobranças excessivas, indisposições com a gestão e eu, diante desse quadro, resolvi fazer a seleção interna para Coordenadora Pedagógica, o que de fato tornaria minha remoção mais fácil.

Escrever sobre a minha trajetória de formação relacionando-as com minhas memórias me faz perceber as diferentes etapas de aprendizagem profissional e como o cotidiano escolar, social e cultural contribuíram para a profissional que me tornei hoje. Todas as dificuldades que passei e percepção de fatos que não contribuiriam para uma educação de qualidade demonstram o meu amadurecimento frente às situações postas no cotidiano de outros que assim como eu, exercem a profissão de professor.

No ano de 2015 vou para a área rural do Distrito de Humildes, em Feira de Santana. Humildes é um distrito com uma população em torno de 15.000 (quinze mil) habitantes, que segundo as pessoas mais antigas, recebeu esse nome por causa da imagem de uma santa encontrada no rio Subaé e, que mais tarde passou a ser chamada de Nossa Senhora dos Humildes, tornando-se a padroeira local.

Destaca-se por uma característica cultural, a “Bata do Feijão”, uma festa e ao mesmo tempo o trabalho de colheita do feijão nas roças do interior: Após a colheita, o feijão é colocado para secar em montes, as chamadas “rumas” e depois de seco, homens cantam e dançam batendo nelas com pedaços de pau para que saiam da casca (vagens):

*“Bata de feijão,  
Vamos todos começar  
Os homens pra bater  
As mulher pra biatar”*

A festa é regada a muita dança e bebida e, depois do feijão batido, as mulheres entram para o papel da “biatagem”, que consiste em separar as cascas do pó com grandes peneiras, entoando cantos enquanto peneiram o feijão, como o conhecido “Amor de longe”. A coletividade, o espírito comunitário presente no dia a dia dos lavradores rurais e a referência aos antepassados em seus costumes no momento do labor (cânticos) são evidenciados nessa tradição cultural, que acontece

geralmente entre os meses de setembro e outubro e faz parte das festividades da Quixabeira, território que se estende desde a zona rural de Feira de Santana até a região de Valente (sertão baiano).

Situada nesse universo cultural, está a Escola Nossa Senhora das Candeias, uma escola pequena, com comunidade muito participativa e que atende a Educação Infantil, as séries iniciais do Ensino Fundamental e, até o ano de 2017 a Educação de Jovens e Adultos. Cheguei com a missão de rever a escrita do Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular e mais uma vez percebo que as gestões anteriores não tiveram a preocupação em pensar uma escola para/com o seu público, onde os sujeitos tivessem voz e fizessem parte de um espaço construído por eles, tão pouco demonstrar de maneira sistematizada o que a escola idealiza, suas metas e objetivos através de um planejamento de ações.

O desafio vencido no primeiro ano foi o de alinhamento de propostas pedagógicas com a equipe e principalmente a criação de vínculos afetivos tanto com as famílias e alunos quanto com a equipe docente, pois acredito que um ambiente menos hostil torna a convivência e desenvolvimento do trabalho mais prazeroso. A figura do coordenador pregada na escola era de fiscalizador, não de uma professora, que trocava experiências e organizaria a rotina e ações pedagógicas na escola.

Mesmo voltando para a Bahia, à experiência com crianças indígenas nas escolas, o olhar excludente de muitas pessoas havia me marcado. Também me sentia angustiada pela ausência de contribuições significativas para minha formação como professora implicada em estabelecer o diálogo entre os saberes acadêmicos e os escolares para aquele público excluído, vitimado por uma visão de uma escola única, currículo único, ausente de respeito às diversidades, me incomodaram por muito tempo.

Nesse mesmo ano todas essas inquietações me levaram a estudar, pesquisar, produzir timidamente alguns textos, participar de congressos e amadurecer a ideia de fazer o mestrado. Assim ingressei como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) para cursar como aluna especial a disciplina de Educação, Narrativas (auto)biográficas e ruralidades (período 2015.2)

Os estudos e aprendizados proporcionados pela disciplina contribuíram para repensar a minha prática no meu ambiente de atuação, mas ainda não foram

suficientes para a aprovação do Mestrado. A decepção de não me sentir capaz para conquistar uma vaga não foi motivo para que eu desistisse e assim, mas uma vez concorro como aluna especial no mesmo programa, para cursar a disciplina Pesquisa (Auto)biográfica: perspectivas metodológicas (2016.1).

Paralela a minha trajetória de formação, começa também uma luta grande pela melhoria das condições físicas da escola Nossa Senhora das Candeias, espaço no qual passei a integrar a gestão e pela educação no município, encabeçado por forte presença do Sindicato de Professores. A bandeira da luta era principalmente o cumprimento de reserva de carga horária e aprovação do plano de carreira, que teve sua última apreciação no ano de 1999, negando aos professores direitos como licença remunerada para estudos, progressão salarial por meio de cursos com carga horária previamente estabelecida, plano de saúde para os servidores da educação, dentre outros.

O espaço físico da escola é constituído de 06 salas de aula, 01 depósito, cozinha, um espaço que antes era um corredor e após reforma passou a funcionar como sala de leitura, um misto de sala de coordenação/professores, secretaria e diretoria. A escola não é murada, não existem banheiros próprios para a Educação Infantil, o parque está aguardando por manutenção há mais de um ano, a laje que antes minava, foi consertada com verbas da escola e os ventiladores das salas funcionam precariamente e com muita poeira (por estar localizada em estrada de chão).

O quadro de funcionários é em grande parte de efetivos (concurados) e alguns estagiários que estão na função de ajudantes de classe, auxiliares de turmas com crianças deficientes, programas do governo federal (Mais Alfabetização), Programa do governo municipal em parceria com instituição privada (Mais Alfabetização – Instituto Ayrton Senna). Os professores de Educação Física e Artes são contratos por concurso de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e as aulas de música são ministradas por um professor aprovado em Seleção com validade de dois anos realizada pela prefeitura de Feira de Santana.

Ao término da greve de 2016, os professores conseguiram concretizar a reserva de carga horária, mas o plano de carreira e enquadramento<sup>5</sup> não foi

---

<sup>5</sup> Professores efetivos, que prestaram concurso para trabalhar durante 20 horas semanais podem solicitar a possibilidade de elevação da carga horária para 40 horas semanais, sendo concedida de acordo com a necessidade da Administração.

conquistado durante a greve. Inicia-se um processo de desânimo com a carreira, aliado a sobrecarga de trabalho advindo não apenas do fazer pedagógico na escola, mas também de cursos, formações e exigências da Secretaria de Educação do Município, que resultou em elevação do número de licenças e atestados médicos. Foi um ano de casos de rinite, bronquites, licença maternidade antecipada, problemas na coluna com acompanhamento de fisioterapeuta e afastamento de 01 ano de uma servidora com a descoberta de um câncer.

A disciplina de Perspectivas metodológicas do método (auto)biográfico que estava cursando naquele momento despertou em mim a possibilidade de escuta daqueles professores, emergindo um movimento de “valorização da subjetividade e das experiências provadas” (SOUZA, 2007, p. 68). E o mais interessante, é que muitas histórias eram contadas durante a viagem de Feira para Humildes, casos de outros professores que estavam adoecendo. Comecei a me indagar sobre o que faziam durante esse afastamento, como se sentiam professores longe daquela atividade que desenvolveram por muito tempo e se tornou a sua identidade e do espaço que tem a função estruturante e singularizante da sua profissão.

Diante do objeto de pesquisa que se descortinava frente aos meus olhos e nascia da minha prática que construí o pré-projeto de pesquisa do mestrado, a partir da articulação entre a Pedagogia, a pesquisa (auto)biográfica e as histórias de professoras afastadas da docência por motivo de saúde. Minha trajetória de vida e o contexto da escola em que eu atuo hoje me levaram a um interesse crescente em escutar histórias de vida não só dos professores da instituição escolar na qual trabalho, mas de professores de outras áreas rurais e urbanas.

Fui aprovada na seleção do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação e Contemporaneidade/UNEB, no ano de 2016 e desde então vivo a alegria e a responsabilidade de cumprir os créditos obrigatórios das disciplinas, com prazos de leituras, construindo novas aprendizagens e novos laços que se formam nessa caminhada.

A notícia da aprovação veio uma semana antes do meu aniversário, mas já com uma grande responsabilidade de decisão: Mais uma vez meu marido foi transferido, agora para Santa Maria – RS.

Resolvi ficar e hoje me divido entre os papéis de estudante, professora/coordenadora e mãe, sendo apoiada por ele (mesmo distante), pelos

meus pais, amigos e colegas de trabalho. As adversidades me tornam cada dia mais forte e certa daquilo que me propus.

Destaco também como momento importante depois da aprovação, a inserção no Grupo de pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) com o meu processo formativo. O movimento dos encontros, discussões e o exemplo de colegas de grupo me inspiraram a participar de congressos, colóquios, seminários que contribuem com o meu processo formativo.

Contudo, gostaria de ressaltar que tudo que foi escrito até agora corresponde a uma parte da minha vida, não a sua totalidade; revelam fragmentos de vida relevantes da minha trajetória de vida-formação-profissão e o entrelaçamento com a pesquisa. “Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado” (DOMINICÉ, 2014, p. 201) e ao relembrar o meu caminho contribuo para a reflexão do leitor sobre suas escolhas.

## 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

---

O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da *constituição individual*: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.523)

## 2.1 Sobre o método: pressupostos teórico-metodológicos

Ao desenvolver uma pesquisa, nos debruçamos inicialmente na questão do método a ser escolhido, pois a opção metodológica irá balizar caminhos, dispositivos, maneiras de observação do seu objeto de pesquisa. Os cuidados metodológicos quanto a fontes, instrumentos, técnicas garantirão ao pesquisador credibilidade e qualidade à sua pesquisa.

O caminho de escolha do método de pesquisa trás em si uma série de elementos particulares do pesquisador. A sua concepção do que é conhecer, do que vem a ser método, conhecimento acumulado ao longo dos tempos sobre sua pesquisa e principalmente suas subjetividades, formas de ver e interpretar a realidade que o cerca, contribuem para que o caminho da pesquisa seja delineado. Segundo Souza e Cruz (2017);

[...] pode se afirmar que o método é a tradução das intenções do pesquisador em relação ao objeto de estudo e o seu modo particular de compreender a realidade social a sua volta, em um movimento dinâmico que lhe exige rigor, criticidade e cuidado na realização de cada etapa da pesquisa. (p. 170-171).

Outro aspecto importante a ser considerado durante a pesquisa é a sua flexibilidade, podendo sofrer ajustes durante o seu percurso, exigindo do pesquisador sensibilidade, reavaliação constante de tempo e desenvolvimento de uma postura interpretativa sobre novas possibilidades de resultados da sua pesquisa. Ao tratar de pesquisa qualitativa, “o pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências em sua totalidade e para as qualidades que as regulam” (STEBAN, p. 129). Por isso, ao acreditar na totalidade e particulares do sujeito e entender que a pesquisa está pautada principalmente em subjetividades dos sujeitos, compreendo essa perspectiva metodológica como capaz de responder aos objetivos da pesquisa e ao objeto de investigação.

Nesse sentido, busco pontuar minha opção metodológica através das contribuições de pesquisadores como Santos (2008) e Steban (2010), que se pautam e discutem a pesquisa qualitativa utilizada para a produção de conhecimento verdadeiramente científico, com rigor que a pesquisa exige. Antes do século XIX

essa postura não seria possível, pois as ciências humanas ainda não haviam consolidado sua autonomia, conservando o distanciamento do pesquisador com o seu objeto de pesquisa, ignorando a possibilidade de produção de conhecimento através das subjetividades tanto do sujeito quanto do pesquisador. Para Santos (2008, p. 38):

O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes.

Santos (2008) contribui de maneira considerável sobre a abordagem qualitativa e com a ruptura da concepção de que o saber é neutro quantificável, mensurável e imprime no meio acadêmico uma nova forma de produzir conhecimento onde as influências socioculturais fazem parte do objeto a ser investigado. No campo educacional onde a fertilidade da produção de conhecimento a partir das vivências dos indivíduos aprendentes é frequentemente desconsiderada como elemento orientador para a melhoria da qualidade de ensino, de maneira contrária a essas práticas Steban (2010, p.130) afirma que a pesquisa qualitativa “abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade”.

Assim, objetivando maior detalhamento sobre o objeto a ser investigado, a pesquisa ancora-se na abordagem (auto)biográfica, a partir das narrativas de professoras afastadas da sala de aula por motivo de doença. A metodologia há algum tempo é muito utilizado no campo das ciências sociais, principalmente no campo educacional, onde os sujeitos da pesquisa se permitem a acessar e contribuir com suas experiências pessoais e sociais nos resultados das pesquisas, ou seja, “o método biográfico pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento” (FERRAROTTI, 2014, p. 32).

O ato de narrar a própria vida acompanha a humanidade há muito tempo, datando desde o século V (a.C), passando pelos socráticos com os relatos das *bios* (histórias de vidas) como material didático, até as narrativas religiosas nos diários de Santo Agostinho. Com a chegada da Idade Moderna, destaca-se na Inglaterra e na Alemanha a obra de Rousseau, *Confissões do Eu*, onde o autor enfatiza a sua subjetividade através de suas memórias na construção do eu. Mais tarde (final do

século XIX) a Escola de Chicago demarca sua importância no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, através do uso das histórias de vida.

Nos anos oitenta, destacam-se os estudos realizados na Universidade de Genebra na perspectiva das histórias de vida, como método eficaz na compreensão de formação e trajetória de vida docente. No Brasil, cresce a necessidade de formação de grupos e redes colaborativas que fizessem uso das experiências com histórias de vida e utilização de (auto)biografias, utilizando essa abordagem metodológica em suas pesquisas. Destaca-se nesse movimento a realização do CIPA<sup>6</sup>, sistematizando essa rede de pesquisa no Brasil, através do trabalho com (auto)biografias, histórias de vida e narrativas de formação.

As trajetórias de vida-formação das professoras colaboradoras da pesquisa, justificam a utilização do método (auto)biográfico nessa pesquisa, pois através do movimento de “conhecimento de si” (SOUZA, 2006) será possível a reflexão sobre as suas condições de trabalho, condições de saúde e limitações. O método também favorece condições de compreender as particularidades de cada informante da pesquisa e o entrecruzamento de suas histórias de vida, descortinando as singularidades nelas existentes.

As experiências dos sujeitos se constituem como ponto de partida para a produção de conhecimento, a partir das narrativas e do significado que atribuem as suas vivências. A relação intrínseca entre o observador e o observado, em seu ambiente social, se mostra como espaço fecundo para essa abordagem metodológico, como destaca Josso (2006):

[...] enquanto os métodos, ditos científicos, favorecem uma contabilidade e uma validade estatística pretendendo excluir toda subjetividade individual, social ou cultural, nossa proposta integra explicitamente essa subjetividade, a fim de caracterizá-la e colocar, assim, o trabalho de análise dos relatos e dos conhecimentos produzidos, desse modo, na perspectiva das ideias, representações e referenciais de interpretação que os sustentam. Associamos, então, um autêntico trabalho epistemológico, a uma produção de conhecimento específica sobre três planos... a) O processo de formação do sujeito; b) seu processo de conhecimento tal como ele foi construído ao longo de suas experiências biográficas e, c) o conhecimento do sujeito em suas competências de aprendiz (p. 26).

---

<sup>6</sup> Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica. Em (2016) o CIPA realizou em Cuiabá-MT sua VII edição.

Considero importante o que a autora aborda sobre o protagonismo da subjetividade tanto individual quanto social para a produção do conhecimento. As experiências formadoras dos sujeitos dessa pesquisa, tanto no início da carreira quanto no adoecimento, os desafios, dilemas e descobertas indicarão caminhos para muito dos resultados da pesquisa, além de demonstrar o amadurecimento do conhecimento em suas diferentes fases, tanto pessoal quanto profissional. As histórias de vida e formação nos ensinam a observar o que as sutilezas de cada indivíduo podem nos ensinar, pois “Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. (FERRAROTTI, 2014, P. 42).

Nessa perspectiva, o método mostra-se como um terreno fecundo, sobretudo pela diversidade de fontes utilizadas como materiais biográficos. Ao longo da vida, o ser humano produz história e materiais que contam suas experiências e daqueles do seu espaço sociocultural, que quando bem especificados, compreendidos, se mostram como dispositivos, potencializando a práxis humana como uma atividade que produz conhecimento. Sobre a especificidade do material biográfico, Ferrarotti (2014) observa:

a) Os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos. De um lado, temos os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas auto-biográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma intenção primária (*face to face*). Do outro, temos os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de toda espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas “personagens”: correspondências, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornais, etc. (p. 40)

Acrescento ainda à observação do autor, em relação a utilização de materiais biográficos os diários íntimos, memoriais, documentação pedagógica de instituições escolares, fotobiografias e videobiografias, pois todos permitem de alguma forma, tanto mostrar o processo formativo pessoal e profissional de um indivíduo ou grupo. Porém, no contexto dessa pesquisa, as entrevistas narrativas se configuram como principal fonte de recolha, pois compreendo que ao narrar, cada sujeito da pesquisa

busca em suas lembranças uma forma de dar significado as suas experiências de vida e como as mesmas influenciaram seu processo formativo.

Segundo Bolívar (2012, p. 80) “em um sentido amplo, se puede entender que, em el fondo, toda investigación cualitativa es de hecho una investigación narrativa. A entrevista narrativa envolve o sujeito em todas as suas dimensões e para que as mesmas sejam reveladas, além do estabelecimento de um vínculo entre informante e pesquisador, não pode ser conduzida de maneira despretensiosa, esse processo exige uma técnica de recolha de informações, olhar atento do investigador sobre cada fala, gesto do informante. A influência do entrevistador/pesquisador deve ser mínima, a fala do informante, deve ser considerada em todos os seus aspectos, se distanciando do esquema pergunta-resposta dos questionários semi-estruturados.

Um ponto que inicialmente deve ser observado nas narrativas é o enredo, que em geral, apresentam características como o detalhamento de informações objetivando a transição de fatos da narrativa, a seleção do que considera importante para ser narrado e o fechamento da narrativa, que independe de um tempo (pode ser presente ou passado). Há uma ligação entre tempo e espaço, mas cada sujeito o faz de acordo com suas percepções e representações do meio social que vive. Sobre a temporalidade das narrativas, Souza e Cruz (2017) consideram que:

A questão da temporalidade é uma das características mais marcantes da pesquisa (auto)biográfica, porque se inscreve no movimento narrativo dos acontecimentos, sem, contudo, adotar uma perspectiva diacrônica e uma objetividade discursiva das experiências. Trata-se de contar sua própria história, levando em consideração, além dos acontecimentos mais significativos, inscritos num tempo, o que exige do narrador modos próprios de narrar acontecimentos da vida e sobre a vida, e que revela compreensões do mundo, de si mesmo e aprendizagens experienciais construídas ao longo da vida. (p. 185)

O ato de narrar articula itinerâncias particulares e em grupo, sem fixá-las a um tempo ou lugar concreto e o entrevistador por sua vez, contrário ao modelo clássico de entrevista, não deve se preocupar em mensurar dados, destacar nas narrativas marcações que tentem responder a hipóteses. Cada informante vai elaborando de maneira singular seu percurso de vida-formação, articulando suas perspectivas futuras com o seu presente e passado, elegendo durante a narrativa, os episódios

mais significativos, educando o outro pela apropriação da sua história. Acredito que as narrativas desta pesquisa, permitirá analisar os agentes estressores da docência, possibilitando os professores compreender quais os problemas que contribuíram com o seu adoecimento e conseqüente afastamento.

Existem dificuldades em identificar os processos que geraram certas patologias decorrentes do exercício da profissão, seja pelo fato de muitas delas já serem descobertas em estágios avançados ou pelo fato dos seus sintomas se confundirem com outras patologias (MINAYO-GOMEZ & THEDIM-COSTA, 1997). Nesse mesmo sentido, cabe evidenciar que, pelo fato de a doença ter afastado o professor por um determinado período de suas atividades laborais, narrar seu afastamento e sua enfermidade, pode causar constrangimento ou trauma, gerando o que Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 104-105) chama de “situação social de subprodução”. Sobre a relação entrevistador/entrevistado Huberman (2005) ressalta que:

Em la mayoría de lós casos, La entrevista narrativa implica una asimetría de situación; El informante siente, justificadamente o no, que es interrogado, aunque amablemente, y que más de Allá de cierto punto, La veracidade podría ser imprudente. (p. 200)

O informante pode sentir que está sendo interrogado durante a sua narrativa e acreditar que seja mais conveniente relatar apenas o que for do seu interesse. Outros professores adotam a postura de negligenciar seu estado de saúde, mesmo depois de um quadro evidente de absenteísmo<sup>7</sup>, exigindo que o entrevistador seja ainda mais atento a sinais de desconforto, negação e silêncios durante a entrevista.

É inegável que o pesquisador dentro da pesquisa (auto)biográfica, deve encontrar um equilíbrio entre a intervenção sutil, em momentos adequados e a postura de observador, sem parecer ser ausente, distante do informante que também está contribuindo com a sua formação. Desde o surgimento da necessidade

---

<sup>7</sup> Segundo Bassi (2010), expressão utilizada para designar a falta do empregado ao trabalho. É classificado em absenteísmo voluntário (ausência no trabalho por razões particulares, não justificada por doença); absenteísmo por doença (inclui todas as ausências por doença ou por procedimento médico, excetuam-se os infortúnios profissionais); absenteísmo por patologia profissional (ausências por acidentes de trabalho ou doença profissional); absenteísmo legal (faltas no serviço amparadas por leis, tais como: gestação, nojo, gala, doação de sangue e serviço militar) e absenteísmo compulsório (impedimento ao trabalho devido à suspensão imposta pelo patrão, por prisão ou outro impedimento que não permita ao trabalhador chegar ao local de trabalho) (QUICK & LAPERTOSA, 1982).

de contestação das ciências positivistas, emergiu a necessidade de adotar pressupostos teórico-metodológicos que adotassem novas abordagens no campo da pesquisa, como também uma postura diferente por parte do pesquisador. Quanto aos métodos de recolha de dados, Ferrarotti (2014) nos informa:

As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e valores implícitos e, por vezes, até sanções. (p. 43).

Jovchelovitch e Bauer (2002) sistematizaram as etapas da entrevista narrativa, dividindo-a em etapas – preparação, iniciação, narração central, fases de perguntas e fala conclusiva – observando os procedimentos para cada etapa, potencializando assim, as narrativas.

**Quadro 2 – Etapas e regras da Entrevista Narrativa**

<b>FASES</b>	<b>REGRAS</b>
<b>1 Preparação</b>	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
<b>2 Iniciação</b>	Formulação do tópico inicial para a narração Emprego de auxílios visuais Não interromper
<b>3 Narração central</b>	Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
<b>4 Fase de perguntas</b>	Somente "Que aconteceu então?". Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas tipo "por quê?". Ir de perguntas exmanentes para imanentes
<b>5 Fala conclusiva</b>	Para de gravar. São permitidas perguntas tipo "por quê?". Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

De acordo com o quadro, percebe-se que se trata de um dispositivo de pesquisa que requer extrema organização e cuidado com cada fase proposta,

evoluindo de questões exmanentes para imanentes, observando o enredo que define a narrativa. Assim, de acordo com os objetivos dessa pesquisa, a entrevista narrativa foi utilizada como único método de recolha, contendo os seguintes eixos temáticos: 1) Percurso de vida; 2) Trajetória de escolarização/formação; 3) Escolha pela docência; 4) A experiência do afastamento; 5) A doença e suas implicações na identidade docente.

Importante ressaltar que as fases de preparação, iniciação e narração central devem ser gravadas com o consentimento do informante e que cada fala do entrevistado é atravessada pela sua história, suas convicções políticas, religiosas e vivências sociais, trazendo para o cerne da discussão as singularidades do indivíduo, o que demonstra o potencial metodológico do dispositivo de pesquisa. As entrevistas foram previamente agendadas e os colaboradores informados sobre o dispositivo de pesquisa, contudo o local onde as entrevistas seriam realizadas foi escolhido pelas informantes, de acordo com a disponibilidade de cada uma.

A transcrição da entrevista deve ser realizada com atenção a pausas, entonação de voz e todo o conjunto gestual que de alguma forma, demonstrou por parte do informante, sentimentos, alegrias, frustrações e expectativas. Nessa pesquisa em particular, as memórias e experiências de sofrimento em decorrência do afastamento da atividade laboral pode aparecer nas entrelinhas da narrativa como também no gestual, pausas, durante o relato da doença e da retomada da atividade docente de cada professora.

Quanto à análise das narrativas, tomo como referência as contribuições teórico-metodológicas de Souza (2014), ancoradas na proposta de “leitura em três tempos”, quando evidencia a relação entre objeto e as práticas de formação. A análise compreensiva-interpretativa visa perceber as regularidade e irregularidades de cada narrativa, entrecruzando experiências individuais e coletivas da vida, conforme explicitado por Souza (2014):

Para a análise interpretativa das fontes utilizei a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Dessa forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos: - Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; - Tempo II: leitura temática – unidade de análises descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. (2014, p. 43).

Quanto à organização de cada tempo, o primeiro comporta, além do momento de leitura individual e coletiva das narrativas, a construção de um perfil biográfico para que se possa mapear as características dos sujeitos e os principais indicadores das entrevistas, que subsidiará o Tempo II, momento de leitura temática, evidenciando as regularidades e irregularidades contidas nas narrativas, que podem se apresentar de maneira descritiva ou analítica. Alguns excertos das narrativas podem ser evidenciados, a fim de demarcar as unidades temáticas, numa referência aos episódios narrados e compromisso de constante retorno a leitura das narrativas, independente da opção de análise.

O Tempo III está relacionado a todo o processo de análise das narrativas, pois a análise interpretativa-compreensiva exige constantes releituras, para o agrupamento das unidades de análise temática das narrativas. A leitura e agrupamento de unidades temáticas permitem ao pesquisador o conhecimento tanto do conjunto das histórias em sua totalidade, quanto às particularidades de cada elemento desse conjunto, possibilitando “o diálogo entre o teórico e o empírico” (SOUZA; CRUZ, 2017, p. 190).

No que diz respeito aos procedimentos de análise das entrevistas nesta pesquisa, após agendamento, foram realizadas as gravações em áudio, em seguida a transcrição das entrevistas de acordo com a realização de cada uma. Depois das transcrições e leituras, por questões éticas e de compromisso com as colaboradoras da pesquisa, foram disponibilizadas para que cada professora tivesse conhecimento do conteúdo e autorizassem a utilização e publicação do material mediante carta de cessão. Importante salientar que, algumas colaboradoras após a leitura da entrevista transcrita, solicitaram a retirada de determinados trechos que se referiam a sua vida pessoal e que não gostariam que fossem publicadas, segundo elas foram ditas “no momento da emoção”.

Dessa forma, diante dos aspectos expostos que sustentam a pesquisa qualitativa, o método (auto)biográfico e as narrativas como dispositivo de pesquisa, acredito que se revelam como um conjunto de disposições teórico-metodológicas utilizadas para a compreensão dos processos formativos, de afastamento e adoecimento docente, enfatizadas através das histórias de vida e profissão das professoras do município de Feira de Santana.

## 2.2 A saúde nas escolas municipais de Feira de Santana: notícias sobre o campo de pesquisa

"Se houvesse de dar um nome a esta série de excursões, que, muito a pesar meu, vai acabar, e já quase por momentos, chamar-lhe-ia eu 'a minha viagem ao coração da Bahia'; pois é o coração da terra flagelada o de que, com meus companheiros, viemos todos à busca, nesta romagem pelos sertões e pelo recôncavo, de Vila Nova da Rainha à Feira de Santana, da antiga corte sertaneja à bela Princesa do Sertão"  
(Rui Barbosa, 1919)

No dia 25 de dezembro de 1919, durante uma viagem pelo Estado da Bahia em campanha eleitoral pelo então candidato a governador do Estado Paulo Martins Fortes, que Rui Barbosa, na Conferência de Feira de Santana, carinhosamente a chamou de “Princesa do Sertão”. É nesse município situado a 108 quilômetros de sua capital Salvador, que se constitui como espaço empírico dessa investigação.

Considerada a segunda maior cidade do interior do Estado, se encontra num dos principais entroncamentos rodoviários do nordeste brasileiro (encontro das BRs-101,116 e 324), permitindo o tráfego de pessoas de várias partes do país, que desfrutam do setor de serviços e comércio diversificado, de produtos e emprego na indústria de transformação e da área de educação superior com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

A característica comercial da cidade tem início desde sua origem, com o comércio de gado pelos tropeiros que passavam pela fazenda Santana dos Olhos D'água, localizada na paróquia de São José das Itapororocas. O intenso movimento deu origem a uma feirinha, mais tarde, no ano de 1833 a uma vila e finalmente, no ano de 1873 à cidade de Feira de Sant'Anna.

Dessa maneira a pouco e pouco se ia desenvolvendo uma feira periódica em Santana dos Olhos d'Água. A feira, que teve início no primeiro quartel do século XVIII, deu o seu nome à atual Feira de Santana. Conhecida a princípio como a feira de Santana dos Olhos d'Água, depois se chamou simplesmente de Feira de Santana. (POPPINO, 1968, p. 20)

A história da cidade e os personagens presentes nessa trajetória (o vaqueiro, o feirante) continuam presentes nas manifestações culturais. Na Universidade Estadual foi construído o Museu Casa do Sertão, com o objetivo de resgatar, fomentar e valorizar a cultura popular sertaneja. A mesma Instituição fundou o Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA), que hoje promove anualmente no mês de agosto, a Caminhada do Folclore, evento proporciona o resgate dos diferentes aspectos culturais nordestinos. Nesse evento, o público pode prestigiar apresentações de quadrilha, samba de roda, caretas, capoeira, sanfoneiros, literatura de cordel, entre outros.

### Ilustração 1 – Mapa de Feira de Santana



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Está localizada entre o recôncavo e os tabuleiros do semiárido baiano, conta hoje segundo o IBGE, com uma população de 622.639 habitantes, sendo considerada a segunda cidade mais populosa do Estado e a maior do interior do nordeste. A escolha desse município se justifica pelas minhas experiências de vida, formação e campo de atuação profissional, viabilizando tanto o desenvolvimento da pesquisa quanto a implicação com o seu objeto.

Quanto à educação, o primeiro grupo escolar de Feira de Santana, data do ano de 1914, com o início da construção do primeiro prédio estritamente escolar e sua denominação no ano de 1916 de Grupo Escolar José Joaquim de Seabra. Hoje, de acordo com dados do Senso Escolar do ano de 2017, a rede municipal de ensino conta 188 escolas (32 em construção e inauguração prevista para 2018), sendo que 99 (noventa e nove) delas estão localizadas no espaço urbano e 89 (oitenta e nove) no espaço rural, atendendo os seus 48.030 estudantes nas seguintes modalidades: Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. As escolas do espaço rural encontram-se distribuídas nos oito distritos da cidade:

### Quadro 3 – Escolas Espaço Rural de Feira de Santana

DISTRITO	NÚMERO DE ESCOLAS
Bonfim de Feira	7
Humildes	16
Ipuaçu	7
Jaguara	10
Jaíba	10
Maria Quitéria (São José) <sup>8</sup>	21
Matinha	8
Tiquaruçu	10
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, fevereiro de 2018

<sup>8</sup> O distrito se chamava São José de Itapororocas, passando para o nome atual no ano de 1938, em homenagem a Maria Quitéria.

A prefeitura do município mantém convênio com uma empresa que fornece veículos para o transporte dos professores da cidade para o espaço rural. Os veículos partem da porta da Secretaria de Educação ou das principais avenidas da cidade, dependendo do percurso e da localidade de trabalho de cada grupo de professores.

Existem reclamações por parte dos professores quanto às condições dos veículos disponibilizados (higiene, alguns quebram devido ao estado de conservação das estradas) e a segurança do percurso, já que muitos dos caminhos percorridos até chegar às escolas são isolados, registrando um número considerável de assaltos a professores. Importante ressaltar que, os professores que optam por trabalhar nos espaços rurais, recebem a mais 20% do vencimento relativo à indenização de transporte e podem ser removidos dessas áreas ou por solicitação de remoção ou a critério da prefeitura.

O município de Feira de Santana atende toda a microrregião que busca assistência médico-hospitalar, onde são oferecidos 429 estabelecimentos de saúde com 1.243 leitos disponíveis, e 6.280 profissionais de saúde. Os servidores do município não beneficiados por plano de saúde em parceria com a prefeitura, restando à opção da rede particular ou SUS.

Ainda sobre dados municipais, a cidade dispõe de Regime Próprio de Previdência Social (IPFS), autarquia criada em 20 de setembro de 1993, vinculada à Secretaria de Administração e filia os servidores na qualidade de beneficiários bem como seus dependentes, atendendo as finalidades citadas no capítulo I, art. 2º da Lei complementar 11/2002, que é a garantia de subsistência nos eventos de invalidez, doença, acidente em serviço, inatividade, falecimento e exclusão e proteção à maternidade e à família.

A partir de 15 (quinze) dias de afastamento, o servidor municipal precisa se dirigir ao Instituto de previdência e ser avaliado por um médico do órgão, que acontecerá num prazo de até 30 (trinta). Se atestado doença incapacitante do trabalho, poderá ficar afastado, por tempo que varia de acordo com cada caso, sendo predominante licença no período de 03 (três) a 12 (meses).

Para esta pesquisa intencionou-se levantar junto ao IPFS, dados de afastamento referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017, considerando as principais doenças que afastaram os professores das salas de aula. Para tanto, foi solicitada autorização ao Presidente do Instituto, Alcione Cedraz, e realização de visitas

previamente agendadas pela pesquisadora para coleta de dados e informações sobre o funcionamento do órgão municipal.

A pesquisa nos prontuários é autorizada apenas pelos funcionários do Instituto, para que as informações dos pacientes fossem preservadas e, para atender as exigências impostas previamente pelo advogado da Previdência, a autora optou por trabalhar com preenchimento de tabela<sup>9</sup> com dados que atendessem os objetivos da pesquisa.

Nas primeiras conversas com o Diretor do IPFS cogitei a possibilidade de incluir na tabela de coleta de dados categorias como sexo, localidade de trabalho (espaço urbano ou rural) e tempo de serviço, porém, a impossibilidade de inclusão das categorias foi justificada pela pouca quantidade de funcionários para realizar tal coleta. Em relação à localidade de trabalho, os sujeitos da pesquisa poderão contribuir com alguma informação contida em suas narrativas.

Com o levantamento de dados no IPFS, foi possível ter uma compreensão inicial do quadro de afastamentos de professores no município e quais as principais doenças que acometem esses profissionais, como são mostradas no quadro que segue:

**Quadro 4 – Afastamento docente em Feira de Santana**

ANO	QTD DE AFASTAMENTOS	PRINCIPAIS DOENÇAS			
		Vocais e Respiratórios	Osteomusculares	Psíquicos	Outros
2015	90	5	24	45	16
2016	129	11	43	45	30
2017	121	1	52	44	24
<b>Total</b>	<b>340</b>	<b>17</b>	<b>119</b>	<b>134</b>	<b>70</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, fevereiro de 2018.

<sup>9</sup> A tabela se encontra nos anexos da pesquisa.

Para registro dos dados da pesquisa, foram considerados como problemas vocais e osteomusculares a ausência de voz (afonia), cálculo nas cordas vocais e problemas de bronquite/pneumonia. Em relação aos problemas musculares, foram considerados os afastamentos em consequência de dores lombares, da região cervical, punho e pernas. Os afastamentos ocasionados por problemas psíquicos levaram em consideração a depressão, nervosismo, crises de pânico e estresse. Por fim, na lacuna nomeada como “Outros” - gastrites, úlceras, enxaquecas - (que ocasionaram um número considerável de afastamentos), ou outras doenças psicossomáticas.

Não foram considerados afastamentos por doenças preexistentes ou crônicas, embora alguns professores com registros de hipertensão, problemas cardiovasculares, tivessem sua saúde fragilizada diante das condições de trabalho. Saliento sobre o quadro de professores que não são concursados (contratos temporários) que não se afastam das salas de aula por períodos longos, mas lançam mão de mecanismos como atestados médicos curtos (três a cinco dias) receosos por uma possível retaliação como a não renovação de contrato ou sua interrupção, que colocaria o professor em disponibilidade para a Secretaria Municipal.

Análoga à situação dos professores temporários foi a dos estagiários, que até o ano de 2017 lecionavam em regime de contrato: Muitos deles eram professores regentes e não tinham seus direitos garantidos como profissional concursado, pois a Lei 11.788, que dispõe dos estágios dos estudantes, propõe a inscrição do estudante no Regime Geral de Previdência como segurado facultativo, sendo a mesma adotada para os estagiários da rede municipal deste município. No início do ano letivo de 2018, os estagiários passaram a atuar apenas nas funções de auxiliares de classe, auxiliares de programas federais mediante seleção (Mais Alfabetização, Mais Educação), auxiliares de programas de parcerias da prefeitura (Gestão da Alfabetização – Instituto Ayrton Senna) e em classes com crianças com deficiência.

Os dados fornecidos pelo IPFS sobre as doenças que mais afastaram os professores no período de 3 (três) anos, concatenam com os dados da pesquisa desenvolvida pelo GESTRADO em 7(sete) estados brasileiros, que revelou as principais alterações de saúde que mais afastaram os docentes brasileiros das salas de aula.

**Quadro 5 - Doenças que motivaram o afastamento dos sujeitos docentes do centro de trabalho**

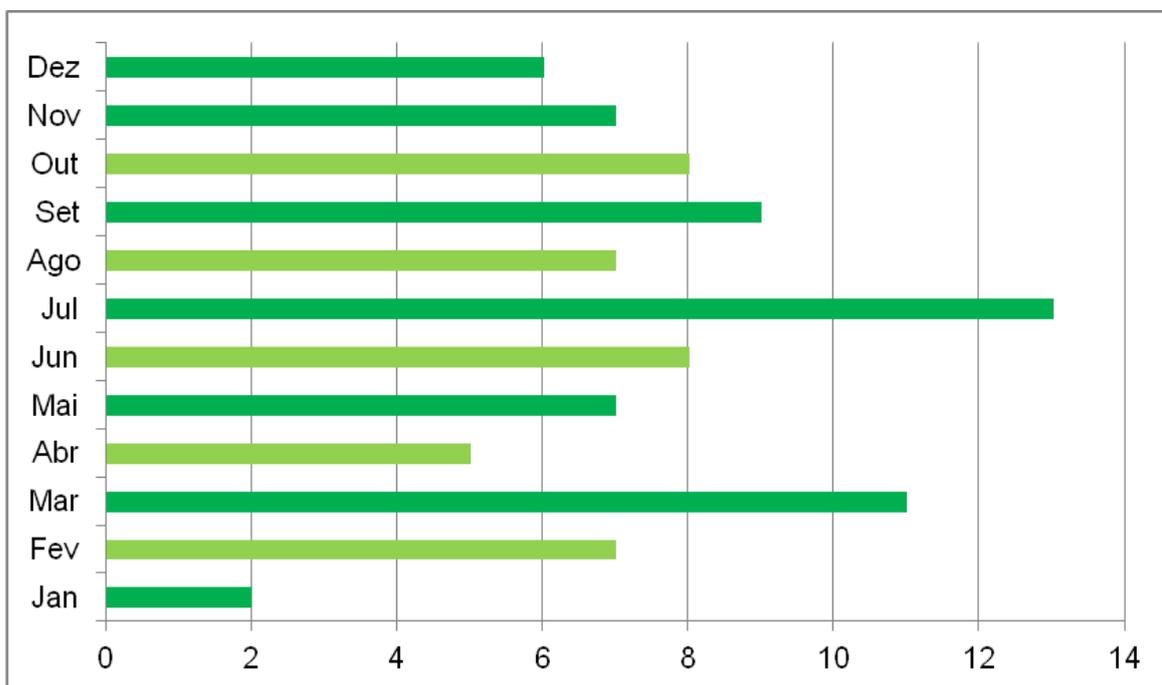
N°	Doenças	Porcentagem dos Entrevistados
1	Processos inflamatórios das vias respiratórias (gripes, bronquites, sinusites, amidalites, faringites)	17,4
2	Depressão, ansiedade, nervosismo, crises de pânico	14,3
3	Estresse	11,7
4	Doenças muscoesqueléticas	11,7
5	Problemas de voz	10,4
6	Doenças psicossomáticas (gastrites, úlceras, enxaquecas, etc.)	4,7
7	Doenças cardiocirculatórias	3,6
8	Acidentes de trabalho	2,8
9	Violência ou conflito nas escolas	0,6

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados, TDEBB, 2010.

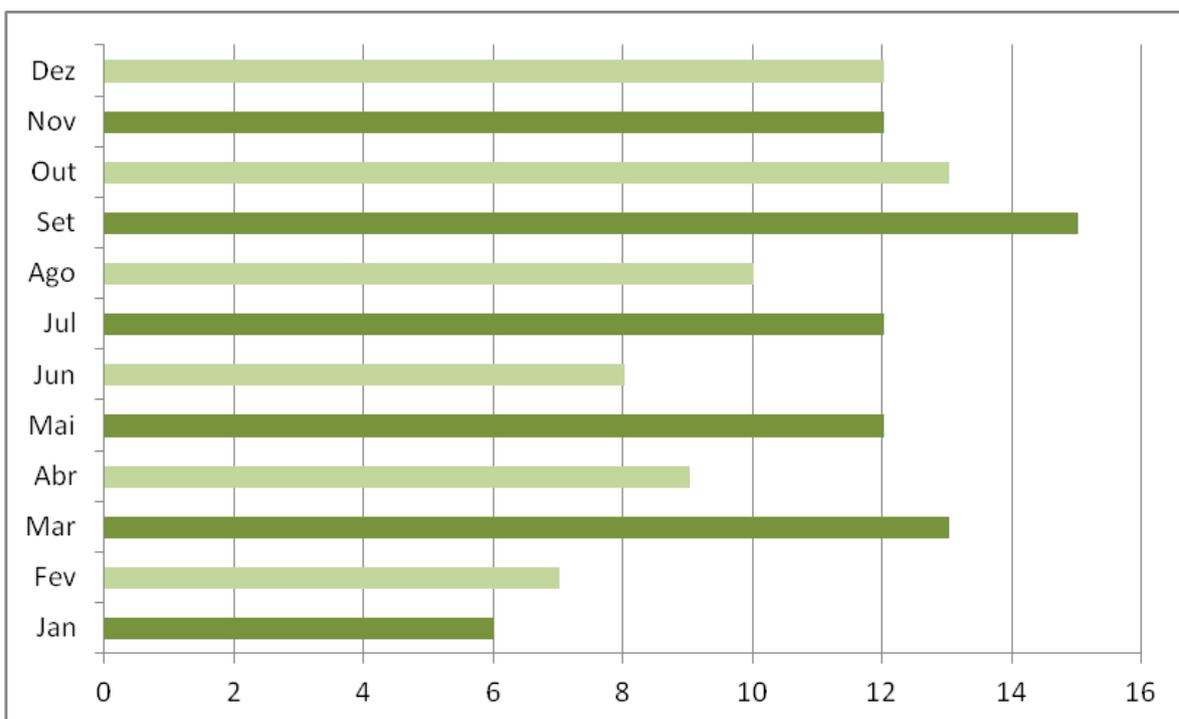
Existe uma alternância entre o número de doenças que mais afastaram os docentes entre os anos de 2015 e 2016, principalmente em relação aos problemas psíquicos, pois, diferente dos problemas vocais, conviver com os sintomas e agravamento da doença em sala de aula, se torna muito mais difícil. Importante observar, que no ano de 2016, aconteceu um movimento grevista significativo na rede municipal, onde os professores já iniciaram o ano letivo fora das salas de aula, exigindo da prefeitura, o cumprimento da lei da reserva de carga horária, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96), que garante aos professores da rede pública período para estudo, planejamento e avaliação dentro da carga horária de trabalho.

Destaca-se ainda nesse ano de 2016, a questão que Esteve (2005) chamou de ciclos de estresse e sua relação com as licenças médicas, ou seja, os números de licenças aumentavam ou diminuía de acordo com fatores como aproximação e retorno das férias, eventos como greves, feriados, aumento do ano letivo, etc.

**Gráfico 1 – Afastamento Docente em Feira de Santana - 2015**



**Gráfico 2 – Afastamento Docente em Feira de Santana - 2016**

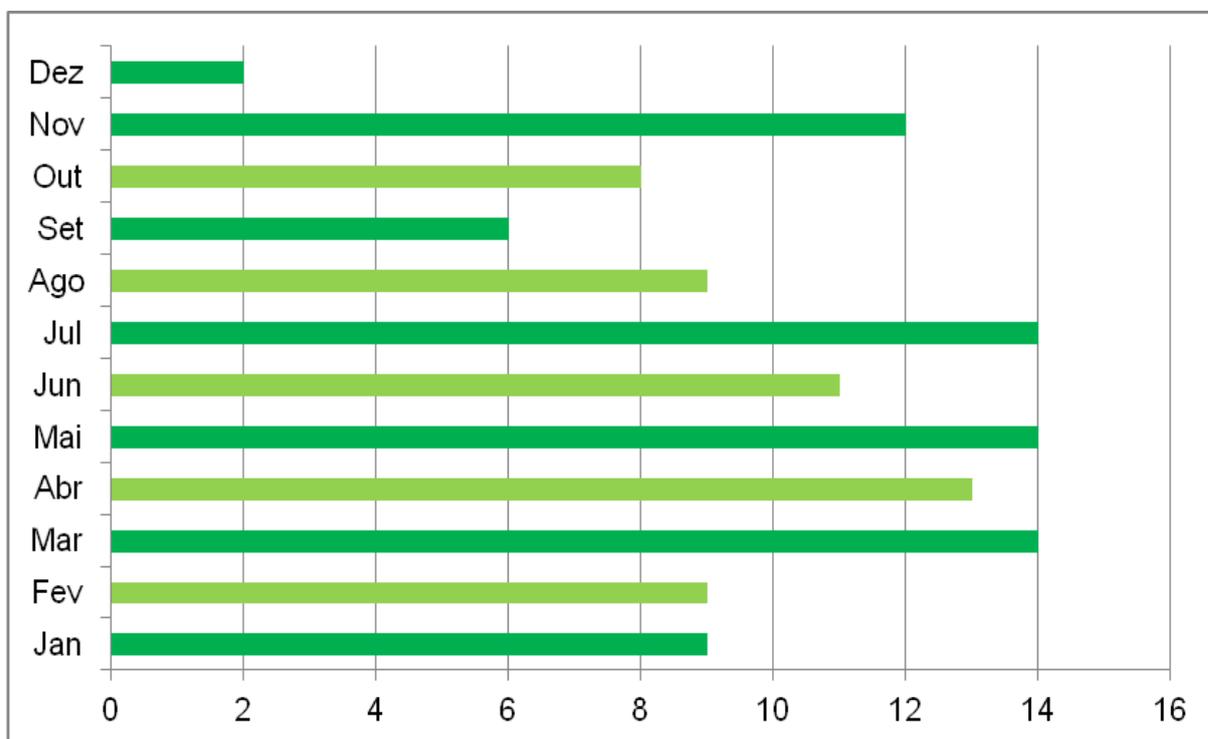


Fonte: Pesquisa de Campo, fevereiro de 2018

O retorno às salas de aula no mês de março sem a garantia de todos os direitos exigidos em greve registrou o afastamento de treze professores, sendo: um por doença vocal ou respiratória, três por problemas osteomusculares, seis por problemas psíquicos e três por outros motivos. As doenças psíquicas têm apresentado crescimento preocupante, principalmente quando tratamos de patologias que exigem diagnósticos próprios e tratamentos mais complexos, como é o caso da depressão e da síndrome de burnout.

No ano de 2017, houve uma diminuição significativa do número de afastamento no mês de dezembro, sendo um dos motivos que possa justificar esse fato, o início da regularização das férias docentes, pós-greva de 2017. Julgo importante o aumento de auxiliares de classes nas turmas de Educação Infantil, o ingresso das auxiliares de classe nas turmas de pré-escola em classes que excediam o número de crianças previstas em edital (25 alunos por classe) e implantação de mais uma parte das horas da reserva de carga horária, firmada em acordo de greve.

**Gráfico 3 – Afastamento Docente em Feira de Santana - 2017**



Fonte: Pesquisa de Campo, fevereiro de 2018

Quanto aos registros de licença por motivo de saúde, estudos apontam que os problemas psíquicos vêm crescendo gradativamente. Em pesquisa realizada por Assunção (2003) na rede municipal de Belo Horizonte, revela que os transtornos psíquicos lideram os afastamentos (16%), seguidos por problemas respiratórios, osteomusculares e do tecido conjuntivo. No sul, a pesquisa desenvolvida por Siqueira e Ferreira (2003) na rede pública de Santa Catarina, informa que os transtornos psíquicos também se encontram no rol das doenças que mais afastam os professores das salas de aula.

Na Bahia, a pesquisa de Silvany-Neto (2000) com professores da rede particular de Salvador, destaca a grande incidência de transtornos mentais em professores que trabalham nos diversos níveis de ensino, demonstrando que independente da localidade do nosso país, os dados são preocupantes. Os dados pesquisados no município de Feira de Santana revelam uma curiosa inversão na “hierarquia das doenças”, pois no início das pesquisas sobre saúde dos professores, os registros mais comuns e com maiores índices estavam na categoria das doenças vocais, que atualmente, tem cedido lugar para as doenças psíquicas.

Na pesquisa, os problemas osteomusculares aparecem com maior destaque em relação aos problemas vocais e respiratórios, dado que pode ser justificado pelo fato de que os professores conseguem negligenciar muito mais os problemas vocais do que qualquer outra manifestação de doença, exceto quando a afonia torna-se fato preponderante. As condições ambientais de trabalho (umidade, poeira principalmente nas áreas rurais), o uso inadequado da voz (busca de extensão vocal sem preparo, jornada de trabalho) aos fatores que refletem no adoecimento e afastamento de professores por problemas vocais.

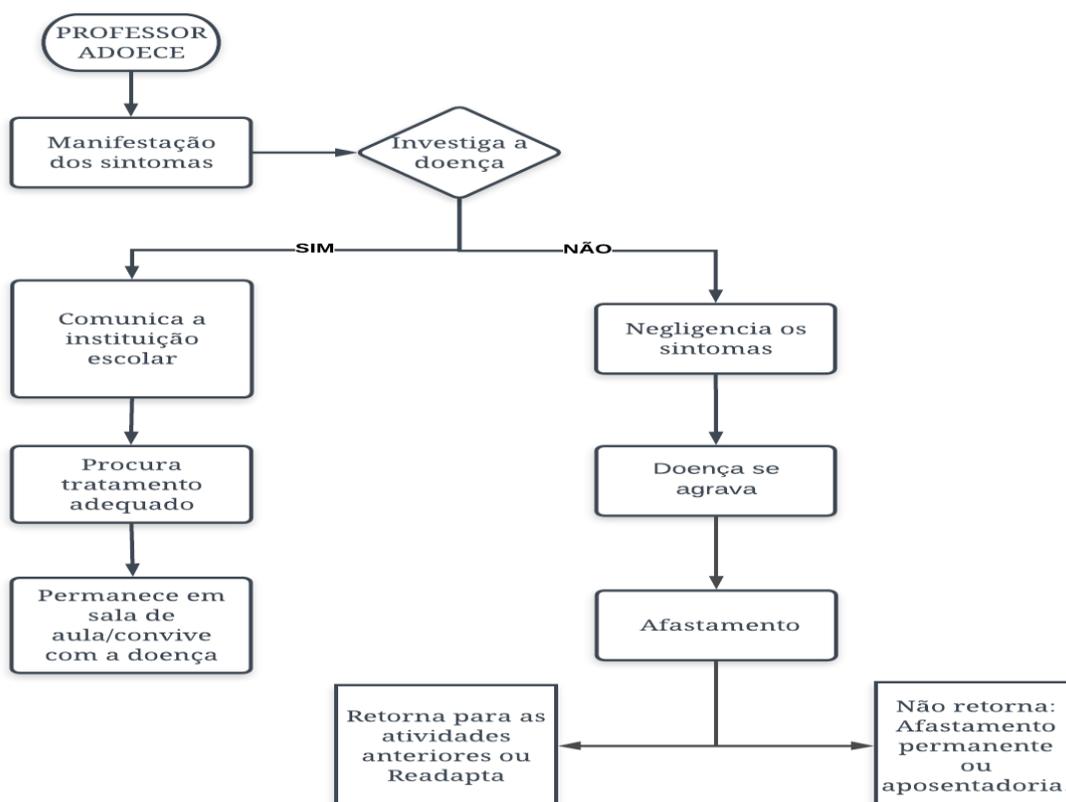
Os problemas osteomusculares mais relatados pelos colaboradores da pesquisa são problemas de coluna e articulações justificado por fatores diversos: esforços repetitivos (escrever na lousa, ficar durante muito tempo sentado), falta de atividade física, pois com a jornada de trabalho, o tempo para cuidado da saúde fica muito restrito. Uma particularidade encontrada foi o agravamento de problemas na coluna e lombar ocasionado pelas condições das estradas de escolas localizadas nos espaços rurais: os tombos no transporte escolar, condução própria ou “mototáxi” contribuiria para o aumento no número de afastamentos desses professores.

No quadro de afastamento docente em Feira de Santana (Quadro 4), o item “Outros” correspondente a doenças psicossomáticas (gastrites, úlceras,

enxaquecas), doenças cardiovasculares não congênitas, acidentes de trabalho e afastamentos ocasionados por violência ou conflitos nas escolas (ROBALINO, 2012). As questões sobre indisciplina e violência na escola ou comunidade na qual atuam aparecem de maneira significativa no relato das professoras entrevistadas, não como principal motivo do afastamento, mas como um dos fatores que contribuíram para o aumento dos problemas de estresse e esgotamento mental.

Faz-se mister destacar, que um grande quantitativo de professores da rede do município pesquisado não procura ajuda médica, negligenciam por muito tempo os sintomas da doença, comprometendo a saúde física, mental e emocional. Utilizo o mapa conceitual abaixo, para compreendermos a dinâmica dos afastamentos dos colaboradores da pesquisa:

**Ilustração 2 – Mapa Conceitual Adoecimento Docente**



Fonte: Elaboração da autora (2018)

O mapa demonstra que nos transcorrer da vida profissional do professor, a falta de atenção com sua própria saúde e falta de comunicação entre a organização

escolar e o professor, conduz a problemas de diversas ordens, ao sofrimento e ao afastamento docente, pois em relação à doença “Sintomas de adoecimento são negados ou minimizados; apenas quando um problema atinge um patamar de severidade elevada é que se atenta para a sua existência.” (ARAÚJO; CARVALHO, 2009, p. 445).

### **2.3 Pensar a saúde através das narrativas docentes: perfil biográfico das protagonistas**

Disseste que se tua voz  
Tivesse força igual  
À imensa dor que sentes  
Teu grito acordaria  
Não só a tua casa  
Mas a vizinhança inteira

(Legião Urbana – 1989 - Há Tempos)

Compreender quais os principais motivos de afastamentos dos professores do município de Feira de Santana, através das narrativas dos próprios docentes, é um dos principais objetivos dessa pesquisa. Estudar sobre o seu percurso profissional e a sua interrupção busca contribuir com as discussões sobre esse campo de pesquisa e entender quem são esses professores e como ressignificam sua identidade com o afastamento. Sobre a importância de escutar a voz docente, Souza (2004) destaca:

Memória, representações, histórias, narrativas e voz. É a voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente. [...] É essa escuta do subjetivo e do desenvolvimento pessoal do professor que preciso considerar no processo de sua formação, seja inicial ou continuada. Consequentemente a história de vida permitirá transpor a voz, há muito calada, das diferentes necessidades do professor. [...] a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de os construir e (re)construir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento e formação individual e coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação de professores (p. 83-84).

A professora como protagonista narra sob sua ótica os motivos do seu afastamento e como vivencia as mudanças de rotina decorrentes da redefinição de papel profissional e até mesmo social. Por um momento, a protagonista, vai para trás do palco, exercendo papel de coadjuvante no cenário escolar. Procurar entender se esse afastamento momentâneo se constitui no esquecimento da profissão por parte do próprio professor e da comunidade, a reflexão sobre a identidade profissional e toda a trajetória na educação se constitui como uma das intenções dessa pesquisa.

A escolha das professoras colaboradoras da pesquisa não aconteceu de maneira fácil, pois muito embora o município revelasse um quantitativo significativo de professores afastados, houve dificuldade em encontrar pessoas dispostas a narrar seu processo de adoecimento e afastamento. Senti, também, a necessidade de encontrar professoras com o mais variado tempo de profissão, pois não era intenção da pesquisa situar o afastamento sobre determinado ciclo docente, muito embora, as colaboradoras da pesquisa se encontravam entre a metade e o final de suas carreiras.

Acredito que o fato de não encontrar professoras afastadas no início de suas carreiras se justifica pelas seguintes circunstâncias:

- Estágio Probatório: Há por parte dos professores iniciantes o medo da avaliação nesse período de não ser aprovado ou como alguns disseram de perder o concurso;
- A ilusão da juventude: Como a maioria ingressa jovem no serviço público, alimentam a ilusão de ser mais saudáveis ou ainda, de suportar por mais tempo, os alertas do corpo e os sintomas de algumas doenças.
- O domínio da sala de aula e construção de uma imagem de docente: para os professores iniciantes, o afastamento significaria fraqueza tanto perante os alunos, quanto aos seus colegas de profissão.

Ancorei meus estudos sobre fases/ciclos da carreira docente nas discussões de Hubermann (1995), principalmente ao questionar se todos os sujeitos, em suas narrativas, abordariam as mesmas etapas, desencantos, crises da sua trajetória profissional, independente da sua idade e/ou tempo de profissão. Para tanto, é

pertinente demonstrar o quadro que Hubermann utiliza para esclarecer as fases que habitualmente os docentes vivenciam:

**Quadro 6: Fases da Carreira. Modelo de Hubermann**

Anos de Carreira	Fases/temas da carreira
1 – 3	Entrada, tateamento ↓
4 – 6	Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico ↙ ↘
	Diversificação, "ativismo" → Questionamento ↓ ↙ ↓
25 – 35	Serenidade, distanciamento afetivo ← Conservantismo ↘ ↙
35 – 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fases da Carreira: modelo de Huberman. (1995, p. 47).

Segundo o autor, os professores passam por fases em sua carreira, sendo a primeira considerada como “sobrevivência” que é o choque com a realidade, adaptação e responsabilidade à nova realidade e “descoberta” considerada como um entusiasmo inicial, a responsabilidade de ter sua sala de aula, seus alunos e colocar em prática suas aprendizagens. A primeira fase avança aos poucos para um período de comprometimento com a docência, uma espécie de competência pedagógica chamada fase de estabilização, fase essa em que “os compromissos surgem mais carregados de consequência” (1995, p. 40).

Seguem para a fase de “diversificação”, retratada por um investimento em novos projetos, seguida pela “pôr-se em questão”, momento de questionamentos e possível desencanto pela profissão. É o momento de questionar sobre quais caminhos seguir, se é compensatório o investimento em cursos de aperfeiçoamento, pois o professor, por algumas vezes durante a sua carreira, foi submetido a situações ou experiências que não tiveram êxito, ocasionando um desgaste tanto

físico quanto psíquico, levando-o a se interrogar se ainda é aquele caminho que pretende seguir, conforme excerto narrativo a seguir:

É, via assim casos de alunos que não sabiam nem escrever o nome e ter que acompanhar aquele livro, aquele sistema, é e agente não poder parar assim pra dar um apoio, dar algum retorno de melhora para esse aluno, tinha que seguir direto esse fluxo. Isso como professora, como professora de Língua Portuguesa então, me causou muita tristeza e impotência mesmo em relação a não ver caminhar o que eu planejava, o que eu esperava na minha disciplina e na minha profissão né? Por causa de responsabilidade e de ver o aluno progredir dia a dia e não parar. Ou então, às vezes, regredir mesmo, abandonar e deixar a escola. (Professora Ana, Entrevista Narrativa 2018).

Durante a fase da “serenidade e distanciamento afetivo” os professores se sentem mais seguros em relação a sua carreira e sua prática pedagógica, a opinião externa não preocupa mais, é um período de aceitação. Em seguida, temos a fase de “conservantismo e lamentações”, que trás a peculiaridade de ocorrer principalmente entre professores na faixa etária de 50 a 60 anos, contudo pode ser identificada em “professores mais jovens influenciados pelo meio social e político” (1995, p.45), caracterizando-se reclamações constantes dos seus alunos (indisciplina, falta de comprometimento) e até mesmo dos seus colegas mais jovens. Tais questões sobre a fase de conservantismo e lamentações são apontadas na narrativa de Maria:

Porque eu adoro educação, eu adoro passar o que eu aprendi, eu gosto entendeu, já é nato, já é da minha essência, de gostar mesmo, de trabalhar, da educação, queria ver a educação transformada, mas nem todo mundo aceita. Não estudam, quer viver na mesmice, pega um livro na hora, vai abrir pra fazer aquilo, não elenca conteúdo, não faz atividades permanentes, quer comparar as salas todas como se fossem homogêneas, não sabe que as turmas são heterogêneas, que tem que ter diferentes trabalhos né, trabalhar em grupo, ver os que estão avançados, trabalhar em dupla, ver o que tá mais avançadinho pra ajudar o outro. (Professora Maria, Entrevista Narrativa 2018).

Por fim, Hubermann discute a fase do “desinvestimento”, que geralmente é identificada em professores no fim da carreira. A falta de interesse no empreendimento de novos projetos, a progressiva negação a desafios impostos pela

carreira como discussão de políticas públicas, turmas desafiadoras, são características dessa fase, que já começa a ser sinalizada no ciclo da serenidade. Importante ressaltar que, as fases não ocorrem necessariamente de forma linear, nem tão pouco de maneira regular em todos os indivíduos, cada profissional se comporta de maneira singular frente às dificuldades impostas pelo dia-a-dia da profissão.

Logo, a procura das professoras deu-se inicialmente com o anseio de contemplar diferentes faixas etárias, muito embora possa observar que, a maioria das professoras colaboradoras já se encontra com mais de vinte e cinco anos de carreira. O desconforto em narrar sua experiência com o afastamento pode ser justificado além do medo de comprometer-se diante da sociedade em relatar suas condições de trabalho que muitas vezes estão associadas ao seu adoecimento, como também em revelar seus próprios conflitos.

Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366)

O trabalho do professor muitas vezes consiste em equilibrar as pressões impostas pelas organizações escolares com as exigências educacionais de pais e alunos, falta de apoio e treinamento específico para trabalhar com crianças com deficiência, tolerar a ênfase que é dada ao currículo e diretrizes educacionais em detrimento a opinião dos professores, suas necessidades afetivas e subjetividades e somando-se a esses fatores, perceber que as condições de trabalho exaustivas e/ou degradantes o conduzem ao sofrimento, adoecimento ou provável afastamento da sala de aula.

A saúde dos professores precisa ser vista, principalmente, em relação às condições de trabalho, uma vez que, ao mudar esse aspecto e perceber a saúde docente como pauta de políticas públicas, essencialmente nos municípios, as mudanças nos indicadores de saúde e afastamento das salas de aula trarão resultados positivos em relação aos índices de sofrimento físico, psíquico e social. Foram constantes nas narrativas das professoras as reclamações sobre a quantidade excessiva de alunos em sala de aula, cobrança pelo preenchimento do

“Sistema” sem equipamentos suficientes nas unidades escolares, precariedade das estradas das aéreas rurais, condições estruturais das salas de aula (ventilação). Surpreendentemente a questão salarial não foi citada como uma das principais reivindicações, revelando que o reconhecimento profissional está para além do financeiro.

Houve uma preocupação em trazer para a pesquisa, percursos biográficos de professores que trabalhavam tanto no espaço rural quanto no espaço urbano, com diferentes níveis de escolarização, formação acadêmica inicial e tempo de afastamento a título de informação e discussão das condições de trabalho de cada uma. Não foi pré-requisito o estado civil das colaboradoras, muito embora ao longo da pesquisa irá apontar que as professoras casadas e que desempenham atividades domésticas estão sujeitas a um nível de estresse e adoecimento muito maior devido ao desenvolvimento de múltiplos papéis.

Para que as informações das colaboradoras fossem dispostas de forma mais organizada, sistematizei o perfil biográfico e algumas informações sobre as professoras, no quadro síntese que segue:

**Quadro 7 – Características das professoras entrevistadas**

Nome	Idade	Nível de escolaridade	Formação acadêmica inicial	Estado Civil	Tempo de serviço	Tempo de afastamento	Motivo do afastamento
Ana	53	Nível superior completo	Letras Vernáculas	Casada	28 anos	15 anos (foi afastada e readaptada)	Depressão
Maria	62	Nível superior completo	Pedagogia	Casada	35 anos	01 ano	Problemas na coluna e no joelho
Luisa	56	Nível superior completo	Pedagogia	Viúva	34 anos	03 meses (foi readaptada)	Problemas no ombro esquerdo
Alice	49	Nível superior completo	Pedagogia	Casada	18 anos	02 meses	Depressão
Lucia	47	Nível superior completo	Pedagogia	Casada	23 anos	02 anos	Síndrome de Burnout

Fonte: Pesquisa de Campo, fevereiro de 2018.

Diante dos problemas expostos para encontrar professoras que participassem da pesquisa, consigo um grupo conciso, porém sob minha ótica significativo, pela diversidade de histórias de afastamento e doenças que foram acometidas com o labor da profissão. Não há nenhum profissional do sexo masculino, o que justifica no decorrer dessa pesquisa, a utilização de expressões do gênero feminino e mais adiante, a discussão sobre questões de saúde e gênero como forma de representação das relações de poder, valorização e divisão do trabalho docente.

Conheci as professoras através do contato com outras colegas de trabalho da rede municipal, que ao passo que eram informadas sobre a minha pesquisa, tentavam colaborar indicando professores conhecidos e dispostos a participar. Muitos responderam negativamente à participação, alegando falta de tempo, desconforto em relatar um percurso dolorido ou mostraram-se desconfiadas em relação ao cenário político do município; as professoras que aceitaram participar optaram por ser identificadas na pesquisa através de pseudônimos, para que pudessem ter a sua “intimidade” preservada.

As professoras têm formação inicial completa em nível superior, a maioria numa universidade pública da cidade. Ingressaram na rede municipal através de concurso público todas já com nível superior. A jornada de trabalho de quatro professoras é de 40 horas semanais, incluindo a formação continuada em serviço, porém o planejamento de aulas e atividades muitas vezes excede o horário de serviço, tendo continuidade em casa.

As colaboradoras da pesquisa são casadas, uma delas viúva e a maioria tem filhos, uma delas um filho adotivo, o qual chamou de “filho do coração”. A idade média varia de 47 a 65 anos, o que não corresponde ao tempo de serviço, pois muitas começaram a lecionar muito cedo, a partir dos 15/17 anos de idade, através do contato com crianças nos reforços escolares, pequenas escolas particulares, substituição de professores, ou seja, os caminhos da docência já estavam sendo direcionados muito antes da profissionalização.

As entrevistas foram realizadas na residência de quatro delas (a última foi realizada na biblioteca da escola, no período noturno), depois de conversa telefônica, explicando de maneira breve os objetivos da pesquisa e como aconteceria a entrevista. Na execução do trabalho, foram observados todos os procedimentos éticos referentes à pesquisa com seres humanos, incluindo a

utilização do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Interessante pontuar que todas as professoras acreditavam que a entrevista aconteceria através de questionário semi-estruturado, que seria entregue e devolvido para interpretação das informações, contrapondo com o dispositivo de recolha proposto pelo método em que a pesquisa está ancorada e, principalmente, revelando o distanciamento de muitas pesquisas com as histórias de vida e a formação do sujeito a partir do conhecimento de si.

A escolha das narrativas e das histórias de vida-formação se configura como possibilidade humana e singular de atribuição de sentidos sobre as causas que levam os professores ao afastamento da docência. A pluralidade de experiências e o exercício de aprendizagem do conhecimento de si permitem ao professor a identificar os fatores de risco para a sua saúde dentro do espaço escolar como também a conviver com patologias crônicas que se desenvolvem durante o exercício da profissão, compreendendo o equilíbrio físico, emocional e psíquico como um “bem-estar docente”.

Exponho, de forma resumida, um perfil biográfico das professoras que participaram da pesquisa, com o objetivo de apresentar um pouco da sua história, informações pessoais, para que ao longo dos capítulos, o leitor sinta-se próximo ou possa se identificar com as suas narrativas.

### **2.3.1 A resiliência de Ana**

Ana tem 53 anos, reside em Feira de Santana e tem 28 anos de serviço público. Formada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana, lecionou durante dez anos como professora de Língua Portuguesa, até ser afastada com diagnóstico de depressão. Acredita que um dos principais motivos que desencadeou seu afastamento foram os episódios de violência na sala de aula e na comunidade na qual a escola estava localizada. Antes do afastamento, passou por diversos médicos, mas nenhum conseguia dar um diagnóstico preciso, motivo pelo qual levou a professora a sucessivas licenças (de 3 meses em média) e retornos, até a sua readaptação permanente para a secretaria da escola. É casada, tem um filho de 25 anos que faz questão de informar que é adotivo. Há 15 anos procura

conviver com a depressão e hoje está gozando da sua última licença prêmio antes da aposentadoria.

### **2.3.2 A resistência de Maria**

Maria tem 62 anos, nascida em Feira de Santana, viveu até os nove anos de idade, há 30 km de Feira, na cidade de Santa Bárbara. Retorna ao município para dar continuidade aos estudos, até ingressar no Magistério com 15 anos de idade. Viúva, mãe de três filhos, sendo uma delas acometida por paralisia cerebral durante o parto. Formada há 10 anos em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais – FACE - tem pós-graduação em Psicopedagogia. Foi afastada depois de uma cirurgia na coluna devido a seis hérnias de disco e abaulamento causados por tombos provocados pela precariedade das estradas do Distrito de Bonfim de Feira, local onde trabalha a mais de 12 anos. Afastada há um ano, retornará ao trabalho no mês de março de 2018, na função de coordenadora pedagógica.

### **2.3.3 A esperança de Luisa**

Luisa tem 56 anos, nascida em Feira de Santana, casada, mãe de dois filhos, uma moça de 23 anos estudante de medicina veterinária e um rapaz de 28 anos. Coursou o Magistério no Instituto de Educação Gastão Guimarães e há quatro anos cursou Pedagogia na Faculdade ENEB. Depois de sessões de fisioterapia e diversos quadros de dores intensas no braço, cabeça e pescoço, descobre no início do ano de 2017 a enfermidade no ombro esquerdo capsulite adesiva, conhecida popularmente como “ombro congelado”. Foi afastada por licença médica durante 03 meses e ao retornar para avaliação médica, teve o encaminhamento para a readaptação na biblioteca da escola; deseja voltar para a sala de aula.

### **2.3.4 A sensatez de Alice**

Com 49 anos de idade e 18 anos de profissão, Alice terminou o curso de Pedagogia na Faculdade Integrada Olga Mettig no ano de 1993. Trabalhou durante muitos anos na rede privada de Salvador e mais tarde, na rede estadual de ensino da mesma cidade, momento em que começou a apresentar sintomas dos seus

problemas de saúde. Casou e mudou para Feira de Santana, hoje mãe de dois filhos (um deles diagnosticado com Síndrome de Asperger), ingressou na rede municipal no último concurso de 2014 e desde o final do ano de 2017 vai constantemente ao médico para tratar os sintomas da depressão. Há dois meses afastada, busca uma unidade escolar onde possa ser readaptada em uma Sala de Recursos, Sala de Leitura ou Educação de Jovens e Adultos.

### **2.3.5 A certeza de Lucia**

*“A única certeza que eu tenho, é que eu não quero mais voltar pra sala de aula”*, foi uma das frases que mais me marcaram na narrativa de Lucia. Formada em Pedagogia, tem 23 anos de profissão entre escolas da rede pública e privada. Concursada tanto no Estado quanto no município, começou a procurar ajuda quando passou a lecionar por sessenta horas semanais. Casada, não tem filhos (por opção), ficou afastada durante dois anos diagnosticada com Síndrome de Burnout. Hoje, diminuiu seu ritmo e carga horária de trabalho e foi readaptada na Biblioteca de uma escola, no período da noite, onde seu contato maior é com estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Diante dos perfis biográficos expostos, reafirma-se a potencialidade das narrativas como dispositivo da pesquisa (auto)biográfica, por se mostrar como elemento que entrelaça a vida e profissão dos professores, revelando para nós as dificuldades, angústias do afastamento e as implicações na refiguração da identidade docente.

### 3. SAÚDE DOCENTE: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES SOBRE SER PROFESSOR

---

É significativo que as histórias de vida apareçam no campo da formação no momento em que o indivíduo tem cada vez maior dificuldade de encontrar seu lugar na história coletiva e onde ele é devolvido a si mesmo para definir suas próprias referências e *fazer sua própria história*. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 314)

### 3.1 Ser professor: a construção de uma identidade docente

Tem lugares que me lembram  
Minha vida, por onde andei  
As histórias, os caminhos  
O destino que eu mudei...

(Lee, 2001 – Minha Vida).

Diante da complexidade que consiste o trabalho docente, é difícil definir com precisão quando o indivíduo que escolhe a carreira do magistério torna-se professor, pois muito embora alguns considerem que seja no momento do ingresso no Ensino Superior, às experiências ao longo de suas vidas podem desenhar empiricamente uma carreira pedagógica. Durante os primeiros anos de sua carreira, o professor procura definir sua própria identidade através de questionamentos sobre o seu papel no seu meio social e os objetivos da sua profissão, para que mais tarde, tenha a capacidade de organizar seu tempo pedagógico a favor do seu bem-estar físico e psicológico. Garcia (2010, p. 01), define identidade docente como:

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente.

Os saberes adquiridos ao longo dos anos, desde a primeira socialização no grupo familiar e as novas experiências vivenciadas ao longo contribuem para a formação de uma identidade docente, reforçando que “[...] assim, em vez de falar de identidade como coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como em processo de andamento [...]” (HALL, 2015, p. 24). Além dos aprendizados com a socialização familiar, os professores trazem no bojo da sua formação, conhecimentos específicos da sua classe, construídos na sua formação primária, conhecimentos didático-pedagógicos da sua formação universitária e mais tarde, conhecimentos adquiridos com o próprio exercício da profissão.

Uma profissão que se configura de maneira tão heterogênea, onde cada professor desenvolve maneira própria de ensinar, considerando principalmente cada etapa da educação, estabelecimento (se é público ou privado), interesses individuais, qualificação profissional ou condições de trabalho, dificilmente conseguiríamos encaixá-la no bojo de um único modelo. Se há uma marca forte entre a categoria seria a questão de gênero, pois a maioria do professorado no país é do sexo feminino e a dedicação à atividade de ensino. (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Esteve (2005) aponta que, a construção de uma situação de “bem-estar” docente também perpassa pela questão da identidade, uma vez que o professor deve definir sua própria identidade profissional identificando seu campo de atuação, o lugar onde deve atuar e principalmente os objetivos da sua profissão. Em um cenário de gradativa desmoralização da profissão docente, padronização na formação de professores e “acesso rápido” na aquisição de diploma, repensar a responsabilidade da tarefa de ensinar se torna cada vez mais importante, para a construção da identidade docente.

Não tem sentido dar resposta a quem não fez a pergunta: por isso, a tarefa básica do docente é recuperar as perguntas, as inquietudes, o processo de busca dos homens e mulheres que elaboraram os conhecimentos que agora figuram em nossos livros. (ESTEVE, 2005, p. 122)

Pensar na construção de uma identidade docente supõe considerar três aspectos importantes, que são a formação inicial, a prática docente e as experiências pessoais. A formação inicial não se restringe ao aprendizado de teorias e técnicas de ensino, mas consiste em instrumentalizar o professor para os enfrentamentos cotidianos, a refletir sobre as práticas e sistemas educacionais na contemporaneidade, para que não sejam sufocados pela quantidade de demandas que foram agregados à profissão, mesmo porque “A primeira chave que conduz à auto realização no exercício profissional da docência está na formação”. (ESTEVE, 2005, P. 133)

Já a prática docente e as experiências pessoais estão intimamente ligadas, uma vez que as crenças, experiências e percursos profissionais tendem a influenciar o exercício da sua profissão, destacando a importância da compreensão do que vem

a ser identidade docente, pois “um educador, de forma particular, que não sabe quem é será sempre *cego conduzindo cegos*” (SANTOS, 2012, p. 120)

A identidade familiar, decorrente do primeiro grupo social no qual convivemos, perpassa por três caminhos traçados pelo indivíduo e pelo outro; é a idealização daquilo que sou agora, o que os outros gostariam que eu me tornasse e aquilo que eu idealizo vir a ser. A identificação com familiares, a repulsa, o amor, as memórias desse primeiro percurso permitem compreender a construção dessa primeira etapa identitária de cada um. Quanto à fase inicial da construção da identidade Delory-Momberger nos informa:

A identidade herdada é constituída ao mesmo tempo pelas pertenças familiares e sociais objetivas (que me situam em tal configuração familiar e fazem de mim um filho de agricultor ou professor), pelo projeto parental que meus pais desenvolvem para mim e pelo qual eles projetam em meu vir a ser (eles desejam que eu retome a exploração agrícola familiar ou que me torne médico) e pelo *romance familiar* que eu construo numa relação de ficção com minhas origens. (2014, p. 324)

A definição de identidade está ligada a questões das existencialidade, em todos os seus âmbitos: social, cultural e religioso e a identidade profissional não seria diferente: é influenciada em diversas etapas da nossa vida, sofre mudanças de acordo com o contexto social no qual estamos inseridos. O docente por sua vez, percorre diversos caminhos até definir sua identidade profissional: questiona-se sobre a sua imagem e sua competência pedagógica, agrega valores, posturas de outros profissionais que contribuem com a sua formação, interpreta de maneira positiva ou não, as experiências vividas durante a sua carreira.

Então eu vi que tudo que eu aprendi no curso de magistério que era trabalhar com o conteúdo que os alunos trazem de casa, essas coisas todas, vi tudo aquilo caindo por terra e essa foi umas decepções que eu tive na minha vida de magistério como professora, foi ver que a gente tem um olhar né, um olhar vamos dizer assim, humano, a gente tem um olhar humano com a criança, a gente quer que o ambiente seja saudável e de repente vem aquela, vamos dizer assim, uma dicotomia (não sei se to usando a palavra certa), que é aquela exigência dos donos da escola, quando a escola é particular, totalmente diferente que não dá pra gente conciliar, eu pelo menos não conseguia conciliar isso, conciliar aquela coisa saudável, aquela coisa de construir uma aprendizagem com o aluno, respeitar as diferenças do aluno, incentivar o que cada aluno tem de melhor... (Professora Alice, Entrevista Narrativa 2018).

Em princípio, a formação inicial fomenta a idealização de um modelo de professor, que deve ser preparado adequadamente para a atividade de ensino. Com o passar do tempo, o professor percebe que a prática de ensino, pouco corresponde com o modelo esquematizado no início de sua carreira, superando a maioria dos conflitos internos de tentar corresponder o ideal com o real do ato de ensinar. Esteve (2005) salienta que quando a formação inicial não consegue preparar os professores para os enfrentamentos cotidianos é possível que ele se debruce num movimento de medo, ansiedade e conflito que podem colocar em risco a sua saúde.

O próprio ambiente escolar é cenário para discutir como a construção da identidade docente ocorre na perspectiva de movimento do sujeito em suas mobilidades e transformações ao longo da sua vida. Ainda que a habilitação para “ensinar” aconteça depois do ensino superior, a profissão docente é escolhida por muitos a partir das experiências vivenciadas em sala de aula com outros professores, nos cotidianos escolares da trajetória de vida de cada um. A postura, entonação de voz, as relações professor-aluno, as múltiplas linguagens que acontecem na sala de aula, são elementos internalizados por nós e reverberam em nosso fazer docente, em nossa identidade docente.

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 48)

Ao que se percebe, durante a nossa trajetória de formação, são apresentados modelos profissionais, modelos de organização do tempo pedagógico, de convivência e resistência/aceitação nos espaços de trabalho, que são assimilados e passam a fazer parte dos contornos da identidade docente. Baseado nesse fato, instituições educacionais, governamentais colocam em discussão e em circulação modelos de modos de agir e pensar docente, com a tentativa de enquadrar esses professores e professoras dentro de uma mesma perspectiva de docência, desconsiderando as variáveis pessoais e singularidades de cada um.

Diante de tantas demandas na atualidade, para Oliveira; Vieira (2012, p. 157) definir o professor apenas pela sua atuação em sala de aula com uma turma ou uma disciplina seria diminuir a complexidade da sua atuação no espaço escolar. Hoje além de ministrar suas aulas, envolve-se com várias questões da unidade escolar, além de atender as exigências das unidades educacionais e de se submeter a mecanismos de controles explícitos (pacotes educacionais, calendários, livros didáticos) e implícitos (tecnologias educacionais). Em relação às novas demandas na organização do trabalho no espaço escolar, Dejourns (2004), em suas discussões sobre subjetividade e trabalho observa:

As consequências desses princípios da organização do trabalho são, de um lado, o crescimento extraordinário da produtividade e da riqueza, mas, de outro, a erosão do lugar acordado à subjetividade e à vida no trabalho. Disto resulta um agravamento das patologias mentais decorrentes do trabalho em crescimento em todo o mundo ocidental, o surgimento de novas patologias, em particular os suicídios nos próprios locais de trabalho – o que não acontecia jamais antes da virada neoliberal – e o desenvolvimento da violência no trabalho, à agravação das patologias da sobrecarga, a explosão de patologias do assédio. (p. 34).

Mas, o que a tentativa de padronização de uma identidade profissional pode ocasionar a saúde de uma categoria? Quais são os prejuízos a médio e longo prazo pode ser constatado com o aumento da demanda de trabalho, política de resultados e exigência de gerenciamento de tempo, trabalho e capacitação pedagógica? A intensificação dos processos de trabalho orientada pela exigência de uma identificação única da profissão docente conduz a um desgaste na saúde de professores, evoluindo para o absenteísmo e/ou afastamento dos mesmos. A intensificação do trabalho docente aliado às políticas educacionais da atualidade contribui para os quadros de adoecimento do professor, como afirma Landini (2008):

No entanto, as pressões decorrentes das atuais políticas educacionais atuam como barreiras na realização e na criação das condições adequadas de trabalho, transformando os desafios em batalhas cujas armas de resistência se fragilizam na mesma proporção em que as atividades de planejamento pedagógico são substituídas por planos elaborados sob a égide do modelo de competências; que os planos de trabalho são delineados pela inclusão de métodos de ensino tecnologicamente instrumentais; que as formas de avaliação são definidoras do que ensinar e não com

instrumento auxiliar nos processos de aprendizagem e de fonte para as escolhas de ensino. (p. 126)

Para Esteve (1999), o mal-estar docente além de se constituir como um fator determinante para o desgaste físico e mental dos professores contribui diretamente para uma crise de identidade, que leva o professor a questionar o seu papel social, a escolha e o sentido da profissão. A partir dessa crise, o docente passa a manifestar exaustão emocional, comportamento de frieza perante aos alunos e colegas de trabalho, sentimentos negativos em relação à profissão e um processo de depreciativo da sua própria imagem.

#### **Quadro 8 – Significados do afastamento na refiguração da identidade**

<b>Significados</b>	<b>Excertos das narrativas dos participantes da pesquisa</b>
Frustração, tristeza	“Aí foi que eu entrei de novo nesse problema, vamos dizer, de conflitos internos, de insatisfação com a vida, uma insatisfação terrível, tristeza, muita tristeza, questionamentos porque eu escolhi essa profissão [...]”
Falta do cotidiano escolar, necessidade de autoafirmação profissional.	“Sempre quando eu tô ali com os alunos a gente conversa, peço pra ver o caderno, às vezes eles vão assinar uma coisa lá, eu observo a escrita, quando eu vou tomar conta de uma prova, e a gente nunca deixa de ser professor né?”
Frustração	“A gente fica doente, que a gente sai lá, poxa, queria tanto ver crescer, ver os meninos avançarem, ver os meninos ter algo melhor [...]”
Ausência de realização pessoal e profissional	“Às vezes acho que tá faltando algo, quando eu to ali naquela biblioteca, o que eu to fazendo na biblioteca?”
Autodepreciação	“Hoje aqui na biblioteca eu acho que não sou realizada, tô passando o tempo e isso me incomodou muito no início desse retorno, mas foi à única saída que eu tive”.

Fonte: Elaboração da autora.

A opção de apresentar excertos das narrativas das professoras teve o intuito de demonstrar que embora a refiguração identitária seja um processo pessoal, ele está inserido em um universo muito maior, que é a identidade docente. A construção da identidade docente também acontece na coletividade, na troca entre os pares, nas vivências do ambiente de trabalho, sendo o isolamento na execução das tarefas, a falta de partilha, também geram sobrecarga e posteriormente podem contribuir para o adoecimento do professor.

Contribui para esse processo de crise de identidade, o trabalho exercido sem conexão com as suas concepções de ensino, situação experienciada principalmente por docentes das redes particulares ou em início de carreira. Consiste em um momento de questionamentos e reflexões sobre o que é ser professor, o que e como se aprende durante a formação inicial e o confronto com a realidade capitalista e mercantilista da educação na qual vivemos, como relata Alice:

Porque a gente sabe que cada aluno é um aluno diferente, é um aluno singular, tem tendências para cada coisa, tem várias inteligências né, e eu não me via apta a fazer isso por conta da cobrança que eu tinha de ter aquele ensino sistematizado, então eu via mais como uma escrava do ensino sistematizado do que uma pessoa, do que uma educadora sensível, com olhar sensível para estar trabalhando com pessoas e não com o que a sociedade quer né, que é aquela pessoa, aquele educando abarrotado de conhecimento. Então uma das minhas grandes dificuldades foi essa (Professora Alice, Entrevista Narrativa 2018).

As experiências socioeducativas vivenciadas de maneira singular por cada um, as características dos diferentes grupos sociais, culturais e religiosos formados dentro da própria escola, os acontecimentos de sua vida pessoal que influenciaram em sua vida profissional, já tecem um pano de fundo complexo, que sustentam a história de vida – formação do docente: Como não abordar a manifestação cultural da “Bata do feijão” ou a importância econômica e social da Feira Livre aos sábados, se minha escola está inserida em uma das comunidades do Distrito de Humildes? Sobre a relação entre as histórias de vida e as representações de si, concateno com Josso (2007):

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros

de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação. (p. 419)

Os conhecimentos construídos durante a formação inicial através das aulas nas instituições de ensino, cursos, estágios, troca de experiência com seus pares e, posteriormente pela prática e profissionalização do seu trabalho conduzem a construção de uma postura, uma identidade profissional. Vale destacar que durante essa etapa de definição identitária, o professor em início de carreira visa desenvolver práticas que superem suas dificuldades iniciais em organização da turma, do seu tempo didático, superação de enfrentamentos do cotidiano como indisciplina, dificuldades de aprendizagem com mais segurança. Nota-se também o empreendimento no sentido de melhorar a comunicação e a preocupação de imprimir características próprias no seu campo de atuação, pois “o professor novato tem de voltar a estudar temas e estratégias de classe, agora do ponto de vista do professor prático e não do estudante universitário.” (ESTEVE, 2005, p. 123).

A valorização dos saberes construídos no campo da docência passa a ter evidência no Brasil a partir da década de 1990, quando se observa uma mudança no objeto de pesquisas no campo da educação, onde antes era a formação de professores passando para a figura do professor em destaque, assim como suas histórias, subjetividades e principalmente identidades. Cresce o interesse a cerca de como o professor constrói sua identidade e seu processo de profissionalização juntamente com o destaque para as pesquisas ancoradas no método autobiográfico para compreensão das suas memórias e histórias de vida (DINIZ-PEREIRA, 2013).

As políticas educacionais registradas no Brasil a partir dos anos 1990 passaram a exigir do professor um protagonismo social e pedagógico não condizente com as condições de trabalho do cenário no qual estava inserido, resultando em um progressivo enfraquecimento de vínculos com o seu trabalho (CALDAS, 2012). O professor agora não deve exercer apenas o papel de ensinar, mas também é responsável pela integração escola/comunidade, discussão e participação das ações previstas no projeto político pedagógico, elaboração de materiais e estratégias de ensino, que atendam principalmente aos números e metas propostas pelas políticas públicas de educação e pelas instituições escolares. Sobre as transformações em relação ao trabalho docente, Esteve (1999), observa:

Los profesores – como está ocurriendo, sin Duda, em outras muchas profesiones – van a verse implicados em unas profundas transformaciones de su trabajo profesional; quizás ocurra que, como há señalado Léon (1980), lós profesores hayan de enfrentarse, necesariamente, a uma crisis de identidad para vencer lós mecanismos de resistencia al cambio ya La innovación. (p. 37)

É notável a redução do trabalho do professor na transmissão do conhecimento para a substituição no papel de reprodutor de políticas educacionais quantitativas, formação de jovens apenas para empregabilidade e não para a pesquisa e atendimento a uma lógica mercadológica de ensino, colocando a margem do cotidiano escolar respeito à liberdade e apreço a tolerância, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, princípios de uma gestão democrática, segundo LDB 9394/96. E com a conjuntura política atual, submetidos a uma ditadura fundamentalista religiosa e ideológica, retrocedeu no ato democrático de ensinar, esvaziando o significado do trabalho do professor e que não daqui a muito tempo, influenciará negativamente em sua saúde.

Interessante como Nóvoa (2000) e Souza (2003) já discorrem sobre a crise da identidade docente e todo o seu processo histórico: o desprezo dos anos 60, a atribuição da responsabilidade de reproduzir as desigualdades sociais na década de 70, a submissão às avaliações institucionais e implantação de novas formas de controle da ação pedagógica e hoje, além da desvalorização profissional, a alcunha de doutrinadores.

A construção de traços que identifiquem seu trabalho, que imprimam sua marca, sua identidade como professor, não consiste no fator determinante de sofrimento e adoecimento em consequência do trabalho; esse discurso individualista e de culpabilização do professor retroalimenta o descaso público em relação à oferta de condições dignas de trabalho, ou seja, “Esse apelo discursivo ao papel do professor isolado passa a ter implicações concretas na configuração de determinadas políticas educacionais e na organização do trabalho escolar” (CALDAS, 2012, p. 435).

O espaço escolar configura-se num espaço de formação, que oferece condições materiais e de infraestrutura dignas para formação em serviço e investigação e reflexão da sua própria prática. No município de Feira de Santana, a formação em serviço acontece de maneira fragmentada, devido à divisão da

“reserva de carga horária” proposta pela Secretaria de Educação: cada dia da semana fica reservado para uma determinada série e esse fracionamento sobrecarrega o coordenador, responsável pela “formação” do professor naquele dia e inviabiliza o diálogo e discussões sobre o cotidiano escolar na coletividade. As demais semanas ficam divididas entre reserva de livre escolha (fora da unidade escolar) e formação de responsabilidade da Secretaria da Educação, com temática escolhida pelos técnicos do órgão, que muitas vezes, não correspondem à necessidade ou solicitação dos professores.

Percebe-se que a identidade docente é construída dentro de um processo dinâmico, que perpassa pela formação inicial, experiências trazidas ao longo da vida escolar do professor e a própria prática docente. Impossível dissociar as crenças, valores, experiências, ou seja, fatores ligados à pessoa do professor, da sua prática, do profissional, pois “abordar a identidade implica necessariamente falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo.” (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p. 168).

O projeto de formação de cada indivíduo está diretamente entrecruzado com as questões de identidade de maneira singular. O processo de desenvolvimento social, profissional, trazem expectativas próprias, que fazem parte da história de cada ser e se constitui como pressuposto para construção da nossa identidade, nos fazendo refletir sobre a dificuldade de pensar na unicidade de identificação profissional. Logo, as questões de identidade estão muito mais ligadas às histórias de vida de cada um e a construção de um processo de tomada de consciência, considerando, sobretudo que o princípio dessa definição é a diferença.

Talvez um caminho produtivo para a pesquisa seja buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho. Não para retificar seus próprios pontos de vista ou tomá-los como a medida mais justa do que de fato acontece, mas talvez para nos aproximarmos da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados. (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54)

Abordar indagações sobre a construção identitária na globalidade significa valorizar os registros individuais da história de vida de cada um. Todos os aspectos da existencialidade, como vivências sociais, religiosas e culturais, que fazem parte

do nosso processo de identificação perante o mundo, reverberam em nossa profissão, no nosso projeto de vida-formação e conseqüentemente em sala de aula.. E os estudos (auto) biográficos se firmam como método que “permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida” (JOSSO, 2007, p. 414). E esses são aspectos que, constituem o projeto de formação da nossa identidade.

### **3.2. A saúde do professor e questões de gênero**

Com a expansão do ensino público no Brasil a partir do século XIX, surge o cenário do crescimento da docência feminina no país. Segundo Viana (2001/02, p. 85), no século XX, especificamente final da década de 20 e início dos anos 30, a atuação docente era essencialmente feminina, sendo registrado pelo Censo Demográfico de 1920 como 72,5% do professorado do ensino público primário no Brasil, composto por mulheres. Vários são os fatores que explicam essa ocupação feminina, dentre eles, a criação de novas frentes de trabalho para o público masculino (industrialização), início da escolarização das meninas, ideia de subalternização do trabalho, crescimento das mulheres no mercado de trabalho e associação da figura da professora aos papéis femininos “do lar”.

A predominância do sexo feminino entre os profissionais da educação está relacionada à inserção da mulher no mercado de trabalho – este campo profissional foi um dos primeiros a incorporar, em uma escala mais ampla, a participação feminina. (ARAUJO, et.al, p. 16).

Contudo, observou-se que ainda no início do referido século, o esvaziamento significativo do público masculino na docência, justificado pelas condições salariais e desprestígio da profissão. Outro fator relevante para explicar esse esvaziamento, seria a marca de o magistério ser considerado por muitos, principalmente a família e a igreja, como a extensão da maternidade e que as mulheres, seriam as únicas com condições de socializar as crianças, por isso “A ideologia da maternagem e da domesticidade garante o “caráter” natural à associação do magistério nesse nível com o trabalho feminino” (SIQUEIRA; FERREIRA, p. 2003, p. 80).

A ideologia de maternagem não foi amplamente divulgada apenas pela igreja, havia um interesse político em manter as mulheres no magistério, pois com a obrigatoriedade da expansão e oferta do ensino para a população, o governo tinha a necessidade de oferecer o serviço com pouco custo, remunerando as mulheres com um salário que dificilmente seria aceito pelos homens. Catani (1997) explica como era posta a situação:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres. (p. 28-29)

O envolvimento sócio afetivo com os alunos frequentemente relacionado com afetividade entre mães e filhos, além de justificar a quantidade significativa de mulheres no magistério explica, sobretudo a permanência de muitas dessas trabalhadoras na profissão, independente das condições de trabalho. Muitas professoras ainda justificam a escolha pelo magistério devido à associação com a maternagem, principalmente nas classes de Educação Infantil, onde a prática do “cuidar” sobressai à escolarização. Foi por esse motivo que a professora Lúcia justificou sua escolha e permanência durante muitos anos pelas classes de Educação Infantil:

Tinha que dar papinha, era aquela coisa mesmo de horário. Eu chegava, pegava o ônibus pra UEFS que passava aqui na Getúlio, aí chegava lá tipo oito horas da manhã, acolhia criança, aí tinha o horário do parquinho, depois tinha a hora do banho, tinha a hora do lanche, depois brincadeiras até a hora do almoço, a gente dava o almoço e botava eles pra dormir nos colchonetes. Eu lembro que eu botava todo mundo pra “naná”, ficava lá nanando no bumbum pra dormir, na hora que dormia saia correndo trocava de roupa pra pegar o ônibus e voltar pra casa. E adorava e me identifiquei muito com essa faixa etária, mas era aquela coisa do cuidar, cuidar mesmo. (Entrevista Narrativa, 2018)

Para Seligmann-Silva (1994), esse jogo afetivo maternal, se refere ao embotamento afetivo, que em determinadas situações, opera semelhante a um

quadro de anestesia psíquica, que inicialmente impede a trabalhadora de perceber o quanto esse quadro se torna prejudicial para o desenvolvimento com criticidade e criatividade do seu trabalho e mais tarde, como poderá remeter a um sofrimento patogênico e desenvolvimento de doenças psicossomáticas.

O profissional acabou que me consumiu na questão da maternidade digamos assim, porque eu cuidava tanto das crianças no trabalho que eu não tinha como cuidar se eu tivesse fora do trabalho, então meio que sublimou, não sei se a palavra certa é essa eu não sentia falta, então quando as meninas perguntavam “Mas você não tem vontade de ser mãe?”. Eu não parava mais pra pensar nessa questão da dor do parto, era na questão do cuidar, eu dizia “Eu já cuido tanto que eu não sinto a menor falta”, não vou ser hipócrita, não sinto falta. Graças a Deus que eu chego em casa e tenho paz, eu durmo até a hora que eu quero no domingo porque é o único dia que eu tenho pra dormir, eu tenho que dar conta das coisas da escola, imagina se eu tivesse uma criança pra dar conta ainda?

Saliento a ideia romântica da figura feminina tanto como mulher, ser doce, facilmente persuasível para sujeitar-se a aceitar baixos salários por “amor” a profissão e o chamado vocacional natural do sexo feminino para a maternidade, com raízes históricas nas pedagogias de Pestalozzi e Froebel: a mulher não precisa de qualificação para ser mãe, assim, molda-se com facilidade no papel de professora, uma vez que o ensino das crianças está diretamente ligado à maternidade. Apesar disso, nas narrativas de algumas das entrevistadas percebo que o magistério não era a profissão dos sonhos, muito pelo contrário, o ingresso no magistério foi por falta de opção ou oportunidade.

Eu fiz o magistério, no Gastão e na época foi uma opção, meus pais não tinham condições e aí um político, eu e mais três colegas ganhou esse prêmio né? No início eu não gostava assim muito, não tinha aquela habilidade de como ser professora, mas ai com o tempo eu passei a gostar. (Luisa)

E aí eu tinha essa questão da Psicologia, mas aqui em Feira na época nem sonhava em ter Psicologia, e eu também não tinha aquela certeza, aquela convicção, porque se isso fosse uma coisa que viesse de dentro, talvez eu fosse batalhar por isso. E eu acabei me acomodando com a Pedagogia, aqui em Feira, pertinho, não precisava ir pra Salvador e era incrível porque todo professor no primeiro dia de aula, tinha essa pergunta: “Por que você escolheu Pedagogia?” (Risos). Me dava uma raiva... Eu lembro que teve uma vez que eu disse “Ah professor, caiu de paraquedas assim na minha vida a Pedagogia” (Lucia)

É eu não diria assim que eu me sinto frustrada por não tá em sala de aula, mas porque a minha vontade quando era adolescente era ser médica né, era ser pediatra, mas em Feira naquela época não tinha, aí eu também pensei em ser veterinária porque adoro bicho, mas também aqui não tinha, acho que tinha na época em Salvador, mas a filha caçula a mãe não era doida de deixar ir. Aí eu resolvi fazer o vestibular pra Língua Portuguesa ou Ciências. (Ana)

Alice relata que a falta de opção reverbera na sua insatisfação com o comportamento dos alunos nos dias de hoje e relembra sobre a valorização dos professores na época em que iniciou a docência,

E aí eu estudei magistério quando eu precisei fazer o ensino médio, eu comecei só com o magistério e a experiência foi boa, eu gostei, eu trabalhei com crianças, de primeiro, segundo e terceiro ano, só com o primário, mas eu acredito que naquele tempo era diferente, naquele tempo né, eu tenho 49 anos e há uns vinte anos atrás os alunos, eles obedeciam mais e os pais também respeitavam mais os professores e educavam os alunos né, pra ter aquele respeito com o professor, pra ver o professor como um segundo pai né, vamos dizer assim entre aspas, como um segundo pai. (Entrevista Narrativa, 2018)

Essa característica de extensão da maternidade, da ideia de servidão, levou a crer que a atividade docente seria uma atividade que não dependeria de qualificação, perpassando pela imagem de inferioridade em relação a outras atividades profissionais, ou seja, o magistério sendo a extensão das atividades domésticas não exigiria alta remuneração por ser também um trabalho não quantificável e complementar no rendimento familiar. A transferência do cotidiano doméstico do cuidar, zelar, presente principalmente nas escolas de Educação Infantil do século XIX, onde o ensino consistia basicamente no condicionamento do comportamento (aprender bons hábitos, ser obediente), reforçaram o papel do magistério como atividade eminentemente feminina.

Com tão poucas vantagens, em suma, como se explica que o magistério ainda seja visto como sacerdócio ou vocação? Provavelmente porque a ideologia da vocação, do amor e da dedicação tem justamente por função, encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, P. 7)

Portanto, o contexto das ocupações domésticas projetado para o campo da atuação profissional condicionou a mulher em um papel de perigo e negligência para a sua saúde: assim como as atividades familiares desenvolvidas por esse grupo se ajustavam à condição do gênero, o trabalho do magistério com suas tarefas de cuidado e conseqüentemente as doenças laborais que acometem os docentes, passaram a ser vistas no parâmetro da normalidade, como inerentes ao magistério. Por isso, muitas doenças que acometem a saúde dos professores – afonia, varizes, dores lombares, fadiga - foram considerados durante muito tempo como marcas da profissão. (ROBALINO, 2012, p. 373).

A dupla jornada de professoras (trabalho docente e trabalho doméstico) é camuflada pelo discurso do chamado vocacional, que de maneira prejudicial além de naturalizar as doenças ocupacionais da carreira docente, oculta a dupla jornada de trabalho das professoras que desempenham papéis como donas de casa, mães e mantenedoras da família. O resultado aparente dessa situação são corpos marcados por doenças, rendimento laboral precário, absenteísmo e altos índices de licenças médicas.

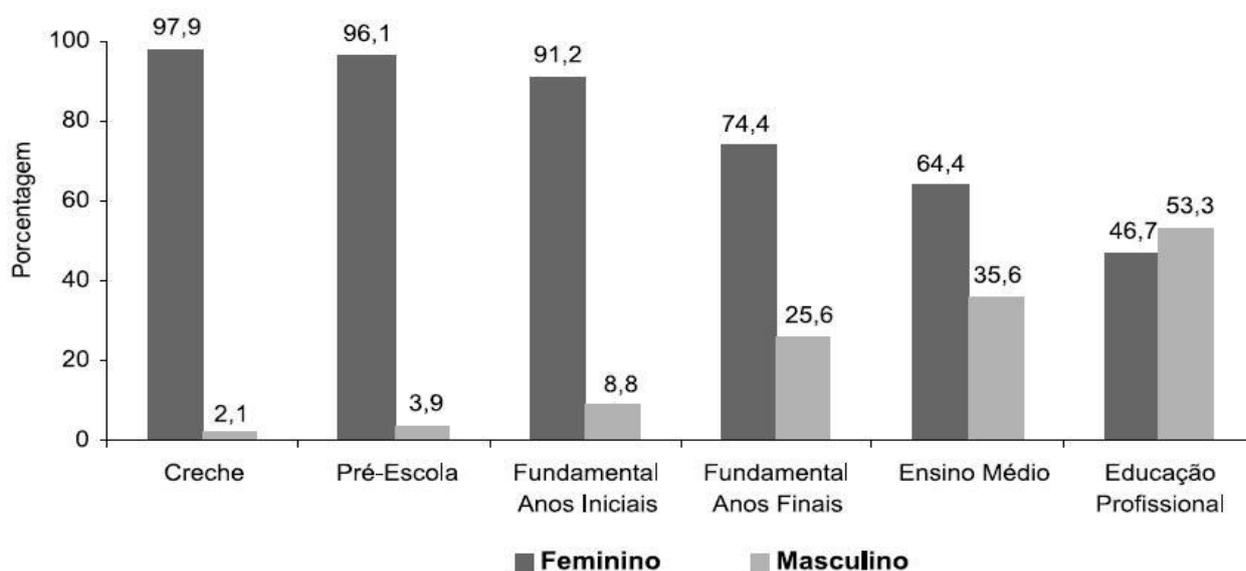
O sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação. Quando um trabalhador usou de tudo de que dispunha de saber e de poder na organização do trabalho e quando ele não pode mais mudar de tarefa: isto é, quando foram esgotados os meios de defesa contra a exigência física. Não são tanto as exigências mentais ou psíquicas do trabalho que fazem surgir o sofrimento (se bem que este fator seja evidentemente importante quanto à impossibilidade de toda a evolução em direção ao seu alívio). A certeza de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento. (DEJOURS, 1987, p. 52)

Atualmente o nível de exigência física e mental delegada aos professores sobrepõe à capacidade de execução do seu trabalho, resultando em um nível de insatisfação no trabalho suficiente para gerar o adoecimento ou afastamento laboral. A escola passa a ser um ambiente de aprisionamento e sofrimento, não mais um espaço de fruição de criatividade, troca de experiências e elaboração de conhecimentos significativos tanto para os alunos quanto para os professores.

A falta de reconhecimento social, o desmerecimento profissional relacionado ao gênero são fatores que aliados aos números do Censo escolar de 2017 se

constitui como um dos motivos da quantidade de mulheres professoras que adoecem e se afastam das suas atividades laborais é maior do que a quantidade de homens: Há uma presença maciça de docentes do sexo feminino que atuam na Creche, Pré-escola e Anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto a presença masculina começa a ganhar corpo a partir do Ensino Médio.

**Ilustração 3 - Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**



Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007 Fonte: MEC/Inep/Deed.

Muitas professoras da Creche, Pré-escola e Anos Iniciais do Fundamental registram a reclamação sobre a responsabilidade que carregam em relação a qualidade de ensino e desempenho das crianças que seguem, como se a ausência de material didático, estrutura física e material das instituições escolares também não fossem fatores preponderantes para o baixo desempenho dos discentes. A falta de reconhecimento profissional aliado ao excesso de responsabilidade e trabalho, aparece como um dos motivos que afetam tanto a identidade quanto a saúde do professor.

Entretanto as condições de saúde nem sempre são pensadas pelos professores como resultantes de suas condições de trabalho. Os hábitos relacionados ao exercício docente, o e passar muito tempo

em pé, o de falar muito e quase sempre forçando a voz, o de não descansar no entre turnos, o de não cuidar da postura do corpo ao ler ou escrever dentre outros, influenciam suas condições de saúde. Junte-se a isso a falta de exercícios físicos, alimentação inadequada, escassez de recursos didáticos, baixos salários, pouco ou nenhum reconhecimento do trabalho que realiza, preocupações com a família, indisciplina dos alunos, etc. Trata-se portanto de um conjunto diversificado e amplo de fatores que geram os processos de adoecimento. ( SOUZA;SOUZA, 2017, p. 19)

O desgaste crônico pela falta de gerenciamento da carga de trabalho (profissional e doméstico) resulta no adoecimento e/ou afastamento de muitas mulheres da atividade profissional docente, justificando a discussão de quanto o desenvolvimento de múltiplos papéis pode ser nocivo à saúde da mulher/professora. Práticas domésticas como limpar casa, lavar, passar, cuidar da roupa foram relatadas pelas entrevistadas e realizadas com exclusividade por elas ou em dias alternados por uma diarista. Duas das entrevistadas da pesquisa informam que são responsáveis sociais e financeiras dos seus netos.

Esta sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho. Mas também é consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros/ as profissionais mais bem remunerados/as encontram tempo livre para a família e o lazer por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condições de fazer o mesmo (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 270)

Sinalizo relatos sobre o tempo desprendido para o percurso casa/trabalho, que para Robalino (2012) deve ser entendida como extensão da jornada de trabalho: As professoras que trabalham nos distritos do município realizam um percurso maior de deslocamento, que não é contabilizado como horas de trabalho. Acrescentamos ainda a precariedade de algumas estradas e riscos à integridade física das docentes (violência nas estradas).

Aí saia, lá é uma bifurcação, é assim: Tem um lado que é Anguera, você tá aqui em Bonfim t.a em Anguera, tem outro lado que é Ipecaetá, tem outro lado que é Antonio Cardoso e essas escolas ficavam ao redor desses municípios vizinhos. Eu tinha que me deslocar daqui, por exemplo da Timóteo pra o Jaime, do Jaime pra o núcleo, do núcleo pra o Florêncio, do Florêncio pro Jaime ou outras escolas, e nessa ida e vindas de tá em uma, em tá em outra, de tá na

secretaria, de tá fazendo coordenação com as meninas e tudo, fui adoecendo de coluna, hoje eu to com seis hérnias de disco, com abaulamento, fiquei com abaulamento, acho que do motoboy né? Porque eles dão o transporte pra ficar parado, estagnado no núcleo, não leva a gente pra outros lugares, a gente lá que se vire pra ir pra os outros lugares. (Maria)

Atividades relacionadas à recreação e lazer quase não foram relatadas, assim como vida social e prática de atividade física, exceto sessões de fisioterapia como indicação médica para problemas osteomusculares (ombro e lombar). Sabe-se da importância da prática de atividades físicas para a prevenção de doenças principalmente cardiovasculares, hipertensão e diabetes, além de ser indicado como um dos tratamentos para distúrbios psíquicos menores. Alguns estudos revelam que a associação entre trabalho doméstico e docência, aumenta a prevalência de hipertensão arterial e segundo Araujo (2006, p. 1120), essa associação de atividades combinadas à precariedade de condições de trabalho, refletem no aumento de sintomas da depressão entre mulheres.

O preenchimento das horas livres acontece em sua maioria, através dos meios de comunicação em massa e práticas religiosas, condição justificada ou pela falta de recursos financeiros para investir em lazer e atividades culturais ou pela falta de tempo devido ao acúmulo de atividades levadas para casa (mesmo com a reserva de carga horária), restando como opção à economia de energia e disposição para as atividades laborativas.

*“Mainha me ajude aqui”, eu dizia “Menino saí pelo amor de Deus, que tem um monte de caderno pra eu corrigir, pra levar amanhã”* relata Maria (Entrevista Narrativa, 2018), justificando a anulação da sua vida pessoal em detrimento da vida profissional, situação narrada pela maioria das entrevistadas, que aliadas à cobrança familiar por mais “presença” em suas casas, ocasiona efeitos nocivos nas condições de saúde e qualidade de vida das professoras. A relação conflituosa entre o trabalho e vida pessoal é um dos fatores de exaustão emocional, sofrimento psíquico da classe docente.

Aí foi que entrei de novo nesse problema, vamos dizer, de conflitos internos, de insatisfação com a vida, uma insatisfação terrível, tristeza, muita tristeza, questionamentos porque eu escolhi essa profissão, se eu escolhesse uma profissão que me desse mais tempo, talvez eu tivesse maior contato com minha mãe, maior contato com a minha família, talvez eu não trouxesse tanto trabalho

pra casa, pudesse passar finais de semana com meus familiares, com minha filha, com meu filho e a gente sabe que professor se abarrota de trabalho, leva muito trabalho pra casa e também é uma das coisas que deveria acabar, acho que não é obrigatório o professor tá levando coisas pra casa, ele tem que ter o seu momento com a sua família. (Alice)

Outro elemento relacionado à condição feminina e que causa medo, desconforto ou pra algumas professoras, momento charneira para o afastamento, é a questão da violência nas escolas ou nas comunidades nas quais estão inseridas. As mulheres são muito mais vulneráveis a violência e um número muito baixo se envolvem em situações de enfrentamento. Para Robalino (2012, p. 392) a violência dentro e fora da escola é uma fonte de tensão e insegurança para os docentes, que merece uma abordagem especial no campo da pesquisa e intervenção na esfera das políticas públicas.

Em Feira de Santana, existem bairros da zona urbana onde os maiores índices de violência assustam professores, obrigando as escolas a obedecerem “toque de recolher” das facções e nas áreas rurais os índices de tráfico de drogas, alcoolismo crescem em números alarmantes. Para Ana, colaboradora dessa pesquisa, a violência dentro da escola, foi um dos fatores que agravaram os sintomas de estresse e depressão, doenças que ocasionaram seu afastamento da sala de aula:

[...] e tem muitos alunos que são do Viveiros, Aviário, é São João do Cazumbá, é Vila Verde e são bairros mesmo de tráfico, que pra você entrar tem que se identificar, se não você não consegue entrar, que tem né, os vigias, aqueles caras armados e ficam, e você lida com todo esse tipo de aluno. E tava tendo muito roubo em sala de aula, roubo de dinheiro, roubo de lápis, de borracha e aí a diretora já tava cansada de todo o dia acontecer o mesmo processo. (Entrevista Narrativa, 2018)

Para a professora Luisa, os episódios violentos que aconteciam constantemente aliados à indisciplina dos alunos foram determinantes para o início das suas crises de pânico, que mais tarde evoluíram para um quadro de depressão com intervenção medicamentosa:

E aconteceu uma vez isso comigo e a segunda vez, também e a terceira vez quase que eu fui sendo assaltada, então eu fiquei com trauma, eu queria desistir de tá indo pra escola, sem contar que a

indisciplina era terrível, os alunos levavam cacos de vidro, faziam careta, eu comecei tomar horror a careta, comecei a tomar horror a algumas crianças que eu não aguentava ver, que eu olhava pra eles faziam careta, eles tinham costumes terríveis assim de agressividade, muito agressivos. *É a partir daí que eu comecei a desenvolver uma síndrome de pânico, um medo de encarar a sala de aula.* E aí nessa escola eu passei quatro anos, quando eu saí de lá já saí com sequelas, eu já tive que procurar também um psiquiatra porque teve um dia que eu chorei tanto, chorei, chorei, chorei, eu não parava de chorar e quando eu saia pra rua eu não conseguia, eu não queria ver as pessoas, eu só queria ficar em casa, aí eu procurei esse psiquiatra em Salvador, foi quando eu fui medicada né, com Rivotril e Fluoxetina, eu comecei a tomar os dois. A Fluoxetina parei de tomar porque eu emagreci muito, tirou a fome, emagreci muito, mas mesmo assim eu continuei trabalhando, que eu não sabia do meu direito, que eu podia parar e pedir uma licença. (Entrevista Narrativa 2018, grifos meus).

Os bairros citados por Ana são considerados áreas de grande incidência de Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLIs) de acordo com levantamento realizado pela Polícia Civil de Feira de Santana e divulgado no site Acorda Cidade no início do ano de 2018. Esse levantamento corresponde a números do ano de 2017 e revelam que respectivamente as 11°, 4°, 16° posições no ranking da violência dos bairros de Feira de Santana, totalizando 23 homicídios nessas áreas. As demais participantes da pesquisa, trabalharam ou retornaram para as escolas que também estão localizadas em bairros violentos. Nenhuma delas ganha adicional de periculosidade.

A indisciplina e comportamento violento dos alunos estão diretamente associados à desvalorização do professor na conjuntura atual, muito embora o Estado tente convencer a sociedade de que a violência nas escolas seria apenas fruto da falta de controle familiar e influência das mídias e ambientes de vulnerabilidade social. De fato, os fatores expostos contribuem com situações de violência escolar, mas estão distantes de serem preponderantes para a falta de respeito, interesse e desqualificação da escola como espaço de produção de conhecimento. Os professores por sua vez, tentam se equilibrar entre a proposta de uma educação crítica, libertadora ou um comportamento coercitivo como mecanismo de controle das salas de aula.

Importante salientar que muitas vezes, nós professoras, domesticadas pelo cotidiano do fazer pedagógico, reforçamos as relações de gênero no interior da escola, através de comportamentos como a não aceitação da figura masculina como

educador, pelo olhar de desconfiança com aqueles que se propõem a trabalhar na Educação Básica. A escola deve estar aberta a discussões na tentativa de romper com “padrões” que permeiam o imaginário social e principalmente com o fenômeno estrutural do magistério no Brasil.

Pensar nas relações de gênero, trabalho e docência remete às questões de qualificação, remuneração e valorização do professor independente do sexo, além de colocar no cerne das discussões as relações entre saúde e condições de trabalho. Esse debate apresenta implicações políticas que influenciam diretamente em construção de alternativas para a valorização da profissão, trazendo para o professor soluções possíveis de desenvolvimento do seu trabalho de maneira a garantir resultados positivos, sem desgastes para a sua saúde física e mental.

#### 4. “NA SAÚDE E NA DOENÇA ATÉ QUE A LICENÇA NOS SEPARE”:

---

Como é por dentro outra pessoa?  
Quem é que o saberá sonhar?  
A alma de outrem é outro universo  
Com que não há comunicação possível,  
Com que não há verdadeiro entendimento.  
Nada sabemos da alma  
Senão da nossa;  
As dos outros são olhares,  
São gestos, são palavras,  
Com a suposição  
De qualquer semelhança no fundo.  
(PESSOA, 1995, p.159)

#### 4.1 Narrativas sobre o afastamento profissional de professores

Quem saberá responder sobre o que é adoecer se não o próprio indivíduo acometido pela sua enfermidade? Quem saberá mais sobre a sua dor, seja ela física ou psicológica, se não aquele que é afligido por ela? Quem saberá julgar o retorno de um professor à sua sala de aula, se não se propuser a escutá-lo científica e sensivelmente? O que são as narrativas dessa pesquisa, se não a tentativa humilde de trazer à tona a dor do afastamento da classe a qual pertence?

Acredito que não seria possível tentar compreender a dor, o sofrimento do outro sem uma escuta atenta, sem fazer afirmativas do que supostamente tentamos colocar a prova porque duvidamos ou julgamos não ser verdade. A minha dimensão de dor e sofrimento (e de suportar os mesmos) difere do outro e não me coloca melhor ou pior, mas sim diferente; o professor que se afasta da docência não deveria ser julgado como fraco ou incapaz, mas consciente do seu corpo e dos seus limites.

O afastamento por motivo de doença afeta os vínculos afetivos e profissionais, comprometendo a qualidade de vida docente e o andamento do ambiente escolar. O caminho percorrido para aceitação da condição de doente e necessidade de tratamento pode passar por estágios de aceitação e resistência, que cada um interpretará de maneira particular, cada professor vai significar sua experiência de afastamento segundo sua história sociocultural.

São com indagações inspiradas na epígrafe que anuncia esse capítulo, que tento desvelar as dores, angústias e surpreendentemente alegrias, do afastamento docente no município de Feira de Santana, através de um pequeno e significativo grupo de professores da rede. Para Ostermann (2012, p.170), “A experiência dolorosa é formulada sempre por um eu” e ninguém melhor que cada “eu”, em toda sua singularidade, para nos dizer sobre um movimento crescente dentro do magistério.

Dejours (1987) levanta a discussão sobre uma contrariedade humana, pois nossa capacidade em rememorar o sofrimento e a doença parece ser mais fácil do que falar da própria saúde, principalmente porque as vivências de adoecimento parecem ser mais significativas do que as situações de bem-estar. Importante ressaltar que apesar de relembrar, há a dificuldade de reconhecer o estado de

adocimento ou de doente, como se a situação fosse motivo de vergonha; esconde-se de família, parentes, amigos, sobretudo dos colegas de trabalho por medo de ser julgada como preguiçoso ou improdutivo. O autor ainda complementa “A segunda característica desses comportamentos relativos à doença diz respeito à relação existente entre doença e trabalho. Para o homem a doença corresponde sempre à ideologia da vergonha de parar de trabalhar.” (DEJOURS, 1987, p. 31)

De acordo com Venera e Buriti (2018), os indivíduos devem desenvolver a capacidade de gerir com qualidade sua própria saúde, através de uma alimentação e vida social saudável, atividades físicas, consultas e exames preventivos, pois todas essas posturas estão relacionadas com o novo conceito de saúde do século XXI, onde a ausência de sintomas significa um estado saudável. Mas a maior reclamação dos professores é a falta de tempo e recursos financeiros para essa tomada de controle da sua saúde.

O afastamento por motivo de saúde é na maioria das vezes, o último recurso utilizado pelo professor, pois muitos vão ao médico, mas não se afastam por diversos motivos: medo da substituição (física e afetiva), diminuição do salário – no município de Feira de Santana existe a perda de algumas vantagens -, trabalho excessivo no retorno para “repor” os conteúdos que não foram dados ou ainda, pela autorregulação interna da sua responsabilidade docente que supera/sublima sua doença.

Porque não era mais pra eu voltar, mas pela necessidade de dinheiro, que eu sou arrimo de família praticamente, tenho que voltar doente, o joelho com rompimento de menisco, cisto e derrame, mas eu vou voltar porque tiram, porque se não tirassem, dessem suporte a gente até a gente ficar bom, tudo bem, mas a prefeitura automaticamente tira deslocamento, atividade pedagógica que a gente ganha, eles tiram. E como é que a gente vai sobreviver?  
(Maria)

Antes de efetivar o afastamento o professor recorre às licenças médicas, até o limite máximo de não precisar da perícia médica, nem ocasionar perdas de licença-prêmio ou retardo na aposentadoria. Esse tipo de postura leva a um fenômeno não menos comum denominado presenteísmo, marcado pela presença física do profissional em seu ambiente de trabalho, contudo sem produtividade. O

professor nessa situação, coagido pelo medo do afastamento vai à escola, mas não desenvolve seu trabalho com qualidade.

Então eu continuei enfrentando, eu continuei vamos dizer assim, acumulando em mim muitas coisas que eu tinha que ter parado, não fui orientada porque infelizmente não existe um, vamos dizer, um grupo de apoio para o professor, o professor é um professor que enfrenta muita coisa, muita, enfrenta vamos dizer muitas mazelas sociais né, vai muito pras costas do professor e ele precisa de ter apoio, ele precisa ter apoio psicológico, ele precisa ter um salário melhor pra ele poder arcar com remédio se for necessário, arcar com psicoterapeuta, arcar com terapeuta ocupacional, ele não tem nenhum suporte pra isso, infelizmente fica a desejar né? (Luisa, Entrevista Narrativa, 2018)

Mas, porque o medo da perícia médica? Além das perdas econômicas, as professoras colaboradoras da pesquisa narram que no Instituto de Previdência do município, não haveria profissionais para atender as diferentes especialidades de saúde que ocasionam o afastamento dessas profissionais, principalmente no que se refere a doenças psíquicas. Além disso, a política adotada pelo Instituto para garantir a idoneidade do processo era de a cada perícia, um profissional diferente para o paciente, ou seja, uma nova narrativa dolorosa.

E fiquei assim num verdadeiro calvário, eu ia de médico em médico para descobrir o que é que eu tinha. Por que tinha taquicardia, aí ia pro cardiologista, fazia os exames, não dava nada; tinha enjoo, tinha tontura ia no gastro não dava nada; ia no oculista pensando que tinha algum problema de visão não tinha. E fui assim em vários médicos, ate que eu cheguei numa que detectou a depressão. (Ana)

Era muito difícil a cada perícia eu ter que provar que eu não estava bem, mas *que a minha ferida era interna, não era externa*. Eu não tinha como tirar uma radiografia, não tinha como fazer um exame clínico pra mostrar como eu tava por dentro. Então essa luta de perícia atrás de perícia me consumia, me revoltava porque eu tava afastada por uma questão psiquiátrica, psicológica e como eu posso viver numa pressão tão forte quando eu preciso de tempo pra ter paz? E eu não conseguia ter. (Lucia, grifos meus)

E ainda sobre ter que provar física e esteticamente que está doente:

Então esse tempo de afastamento foi muito significativo, foi muito sofrido por conta das experiências, porque eu me sentia ameaçada o

tempo inteiro com uma volta desde quando eu não me achava preparada pra voltar e os médicos o tempo todo, a maioria dos peritos viam uma capa “Você tem depressão? Como assim?” Se você não tá descabelada, não tá malvestida, com roupa rasgada, então você não tá louca, então você tem equilíbrio e se você tem equilíbrio, tem que estar no seu trabalho. (Lucia,)

Ostermann (2012) confirma as palavras de Foucault sobre a discussão da postura dos médicos em relação aos pacientes, afirmando que a medicina está padecendo ao não levar em conta as subjetividades dos pacientes, aquele que conhece o funcionamento do seu próprio corpo não na dimensão científica, mas como aquele que através das palavras, gestos e sentidos materializar a dor. Quanto mais o professor puder expressar a dor que o aflige, mas chances dos tratamentos prescritos produzirem efeitos positivos tanto para a sua cura quanto para o seu retorno ao trabalho.

A escuta dos sintomas progressos e das suas dores se constitui em uma forma de humanização da relação médico/paciente, de enxergar o indivíduo em suas dimensões biopsicossocial; contribui para a redução da ansiedade, do medo de um possível tratamento, é enxergar o doente e não somente à doença, já que a identidade dos professores pós-afastamento passa ser a enfermidade que o tirou de sala de aula, por isso, a identificação profissional e afetiva se torna importante. Já para a pesquisa sobre o afastamento de professores, a escuta é essencial uma vez que,

Colocar-se no lugar de escuta é condição fundamental para pesquisadores que se aventuram e desenvolvem estudos nos domínios da pesquisa (auto)biográfica, ao buscarem compreender como cada sujeito, na condição de ator-autor narrador de sua própria história, vai significando suas experiências de forma narrativa. Viver e aprender com a doença é um desafio que demarca outros conhecimentos sobre a doença, sobre a humanização da saúde, relações de cuidado, por possibilitar acessar histórias individuais e coletivas sobre experiências com a doença, impactos na vida do sujeito e contribuições para novas ações de saúde e de cuidado frente ao adoecimento. (SOUZA; DELORY-MOMBERGER, 2018, p. 07)

Ter conhecimento sobre os problemas que mais afastam os professores viabiliza não apenas a prevenção de doenças, mas desperta a consciência sobre o

seu corpo e de classe; ao perceber quais as condições de trabalho podem me adoecer, são prejudiciais à minha saúde, com certeza serei mais cautelosa em minha sala de aula. Defendo a ideia de que os professores, em sua formação inicial deveriam ter em seu currículo, disciplinas voltadas para ergonomia do trabalho docente para que dessa forma, pudessem evitar complicações futuras.

Acredito que discutir e orientar durante a formação inicial atividades repetitivas com as mãos, mobiliário inadequado, exposição por longo período a elevação do braço acima dos ombros ou ainda, permanecer com a cabeça e pescoço em posições incômodas durante muito tempo, podem colaborar para o aparecimento de doenças muscoesqueléticas e aumenta o número de profissionais afastados por DORT'S (Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho)

Tenho 34 anos de prefeitura e agora tem uns dois anos que eu comecei a sentir o meu problema, na sala de aula mesmo, eu não conseguia, sentia muitas dores no ombro, sentia cansaço demais e eu não sabia o porquê do cansaço e eu fui continuando né? Nunca me atentei a saber o que eu tinha. Aí depois de um ano mais ou menos, eu fazendo as fisioterapias, depois de uma não que eu tinha feito a fisioterapia, que eu fui ao Doutor João Luis que é que descobriu que eu tava com a capsulite adesiva, que a capsulite adesiva é devida aos movimentos que a gente faz durante o tempo de professor, aí os movimentos que a gente faz tudo causa isso, que a gente não tem postura na hora de escrever no quadro e aí que dá muita dor, um queimor, é tudo isso, então a gente tem que cuidar disso antes e eu não cuidei e por isso que eu peguei e saí. (Luisa)

Outro fantasma que assombra os professores em relação ao possível retorno às salas de aula é a readaptação, onde na maioria das vezes os professores retornam para as classes de EJA, salas de leitura bibliotecas e até mesmo secretarias escolares. Embora inicialmente represente um alívio, como o passar do tempo, as professoras relatam que perdem sua função social dentro da escola e são subjulgadas por colegas. As condições para a readaptação estão postas na Seção X, Art. 34, da Lei Complementar 1/94, do município de Feira de Santana:

Art. 34 Readaptação e a investidura do servidor efetivo em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com as limitações que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica oficial do Município.

§ 1º A readaptação somente ocorrerá quando se não se configurar a incapacidade para o serviço, caso em que o servidor será aposentado.

§ 2º A readaptação será efetivada em cargo de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida.

§ 3º Em qualquer hipótese, a readaptação não poderá acarretar aumento ou redução da remuneração do servidor.

Os espaços onde os professores são adaptados são correlatos à sua atividade, com exceção da secretaria, que envolve muito mais o trabalho burocrático do que a dinâmica da sala de aula, mas o estigma do professor que não exerce suas atividades em sala de aula evidencia, constrange e reforça marcas da doença que motivou seu afastamento. Soma-se a esses fatores a exposição da sua vida privada, suas fragilidades que se constituíram ao longo do período que não estava em sala de aula e por estar numa posição que juridicamente não pode se aposentar por invalidez, mas também não está apto a exercer as atividades laborativas anteriores.

O estigma refere-se ao rompimento da normalidade social, idealmente construído e constituído por diferentes marcadores sociais, culturais e políticos, sendo delimitado através das relações interpessoais, dos significados impostos por padrões de normalização, implicando em formas como os indivíduos se veem a si próprios e como são vistos pelos outros, escrevendo em ações de normatização. (SOUZA, 2018, p. 48)

. Uma vez rompida à normalidade que é estar em sala de aula, o professor passa a ser julgado como aquele que utiliza a “desculpa” da doença para não trabalhar, como se não fosse tolerável um professor adoecer. A situação é muito pior quando se trata da questão de gênero, pois devido à associação da docência feminina à maternidade, a situação é muito mais agravante, sendo atribuída a mulher a responsabilidade de domesticar a doença em detrimento ao cuidado com o outro; assim como uma mãe não tem o direito de parar de cuidar dos filhos, uma professora não tem o direito de parar suas atividades porque não pode deixar de cuidar dos seus alunos.

Menina me passou tanta coisa pela minha cabeça porque eu só sabia que eu não ia conseguir ficar mais naquele ritmo que eu tava. Aí quando eu me afastei, tipo acendeu aquela luz “Olha você tá doente, isso é legítimo, você tem direito a ficar doente, tem direito a se reconhecer como alguém que agora precisa de cuidado.” porque eu só cuidava e no afastamento eu descobri que eu podia ser

cuidada, que eu tinha direito de ser cuidada, que eu podia olhar um pouco pra mim respirar, que eu podia ver um outro caminho.(Lucia)

Ainda sobre os sinais da necessidade de afastar-se das atividades laborativas devido ao esgotamento físico e falta de capacidade criativa para estar em sala de aula:

[...] eu comecei a ir para a escola já, achando que eu ia para a guilhotina, que eu ia morrer e então o cenário da escola começou a se transformar num verdadeiro pesadelo, não só pesadelo à noite quando eu dormia que eu sonhava com a escola como pesadelo vivido todos os dias, porque aí acabou meu prazer de dar aula, era só aquela coisa automatizada, robotizada. (Lucia)

E juntou também que todas as frustrações nessa área de escola, aí eu pedi o afastamento e quando eu retornei eu já não tava mais com aquela paciência com os alunos, eu já não tava mais conseguindo fazer as coisas, não porque eu queria, mais por conta dos desajustes, tá tudo desajustado, eu tinha que parar pra me cuidar. (Alice)

As narrativas e histórias se entrecruzam, principalmente, no que se refere à importância do período de afastamento tanto para o cuidado com a saúde quanto como um momento de reflexão do tempo que resta de trabalho e de continuidade da carreira. Para as professoras, além de cuidar da saúde, o período de afastamento se constitui num momento de reflexão da carreira, da continuidade em sala de aula, inicia um processo precoce de desinvestimento (Hubermann, 2005), um recuo dos seus interesses profissionais em detrimento dos interesses pessoais. Porém, esse desinvestimento ocorre de maneira amarga devido à doença.

O professor quando trabalha sem as condições físicas e mentais necessárias ao desenvolvimento das suas atividades, passa por um momento de não reconhecimento da tarefa que exerce, por um sentimento de incapacidade para ensinar, ou seja, a atividade ocupacional passa a ser sinônimo de sofrimento e ao mesmo tempo culpa pelo “abandono” temporário da docência.

A serenidade em relação a esse período associa-se ao sentimento de alívio pela aproximação da aposentadoria (para aquelas que estão no final das suas carreiras), pelo distanciamento do ambiente que a adoeceu e por conseguir deprender tempo para cuidar de si. Ouso afirmar que as entrevistadas

pareciam mais tranquilas ao tirar dos ombros a responsabilidade imposta pela sociedade pelos fracassos do sistema público de ensino e até em alguns casos, o fracasso da instituição familiar.

Observei que o retorno pós-afastamento revela um professor sem interesse de reinvestir na carreira, mas depois de algum tempo readaptado fora da sala de aula, frustrado em não desenvolver mais as atividades em que dedicou maior tempo de especialização, labor e afetividade. A sensação de alívio é rapidamente substituída pela sensação de inutilidade e questionamento sobre sua real função dentro do ambiente escolar. A escola como organismo dinâmico, solicita do seu corpo docente a produção de algo novo, aliado ao seu contexto político, social e cultural que contribua para o desenvolvimento dos seus alunos. Contudo, o que essa professora está produzindo de novo fora da sala de aula?

Então eu passei, não era aquela coisa de dizer é vocação, não era vocação, mas eu meio que contrabalancei esse gostar com a identificação com a as crianças, então foi isso que teve muito peso pra mim e quando eu me vi tomando aversão a criança eu pensei no que eu ia fazer da minha vida. Aí você entra numa paranóia que você para e pensa: Eu vou fazer o que com a minha profissão? Eu me formei, eu estudei, eu fiz pós-graduação, eu fiz isso, eu fiz aquilo, eu tenho não sei quantos anos e vou jogar tudo pro alto? Eu vou jogar concurso pro alto, eu vou jogar tudo pra cima e vou começar do zero, de novo? (Lucia)

Os sentidos e significados atribuídos ao evento readaptação diferem para cada indivíduo, para alguns representa o retorno para um ambiente angustiante principalmente pelo fato de vivenciar (mesmo como espectador) situações semelhantes daquelas que influenciaram no seu afastamento para outros uma nova oportunidade que se descortina na realização de uma atividade diferente no ambiente escolar, uma maneira de dar continuidade à profissão e, para uma parcela significativa, a dúvida sobre a aptidão ao trabalho.

Eu coloco leitura. Eu digo “Olha Nataline” com a menina que tava na minha sala, hoje você mande uns dez, amanhã você mande uns dez que não sabe ler. Aí eu faço leitura com eles, aí faz um processo lá na biblioteca que também Rose ajuda aqueles meninos que tem mais dificuldade, eu gosto daquilo ali... Se o médico falasse assim vai voltar, eu não ligo não, nem ligava. (Luiza)

Percebi que o preparo para o retorno das atividades laborativas ocorreu de maneira isolada e de responsabilidade de cada professor, contrariando as narrativas das colaboradoras: elas entendem que se houvesse uma rede apoio e de troca de experiências de professores na mesma condição de afastamento, psicólogos, terapeutas seu retorno seria mais fácil. E como se houvesse uma rede que respaldasse sua capacidade de retorno à escola, ajudando a romper com o estigma da incapacidade e ajudar ao professor a perceber que a sua nova atividade também é um trabalho dentro do contexto da escola.

E eu tinha que voltar com outro médico e a questão da perícia é massacrante pra gente que tem problema psicológico, primeiro que aqui não tem nem psiquiatra e eu cheguei a conversar inclusive com a advogada “Se um médico desse (logo no início) um urologista, cardiologista, sei lá das quantas, me der alta, eu quero saber se eu posso entrar com um processo judicial” “pode questionar”, Se ele não tem especialidade no meu problema como ele pode me julgar apta a um retorno? Se ele não é especialista na área? Tinha que ter um especialista como tem na junta médica do Estado, porque ele sabe como te tratar, no relacionamento, no acolhimento e não foca na questão que você tem que voltar a todo custo. (Lucia)

Entendo que importância de se reconhecer na atividade readaptada diminui a frustração do retorno, mas não garante sua permanência ou evita um novo afastamento, porque o professor que retorna, encara a readaptação como um recomeço profissional com idade, tempo e expectativas que não condizem com o momento do seu ciclo profissional.

Mas é o meu processo e eu aprendi a me respeitar que era o que eu não fazia antes e pela questão de eu aprender a me respeitar, eu comecei a enxergar aquilo o que eu posso que eu tenho condição e que não vai doer em mim porque eu não aceito fazer mais uma coisa que dói. E a sala de aula passou por um processo, eu passei, eu me massacrei de tal forma né? Porque era meu meio de subsistência e por isso que eu digo que eu não tinha saída, eu não enxergava outra saída porque eu não me via voltando mais pra faculdade, porque eu sabia das minhas limitações, eu sabia que eu não tinha condições de enfrentar mais. (Lucia).

Abordar a relação entre doenças e afastamento é necessária para que o professor não retorne ao trabalho submetido às mesmas condições que o afastou. É insensível, submeter um indivíduo a condições materiais e psicossociais que

rememoram o seu sofrimento, ao mesmo tempo em que não traria nenhuma contribuição para a escola, ter professores insatisfeitos, com baixa capacidade produtiva e que por esse conjunto de fatores comprometesse a qualidade do seu trabalho e desenvolvimento dos seus alunos.

Inserir-se aqui histórias de vidas carregadas de emoções, alegrias, tristezas, sofrimentos, lembranças e aprendizados sobre a profissão docente, entrecruzadas com discussões teóricas Osterman (2012), Dejours (1987), Souza (2018), Huberman (2005). Certa de que ninguém se revela totalmente ao outro, acredito que os fragmentos dessas histórias colaboraram para pensarmos sobre os ciclos de vida profissional dos professores, a readaptação laboral, a refiguração da identidade pós-afastamento e o quanto as experiências tão plurais de cada uma reverberam em nossas próprias histórias. Aprendendo a cuidar de mim através das histórias do outro nas tentativas de cuidar de si.

## A CAMINHO DE CONCLUSÕES...

---

[...]  
Eu, eu mesmo...  
Eu, cheio de todos os cansaços  
Quanto o mundo pode dar. –  
Eu...  
Afim tudo, porque tudo é eu,  
E até as estrelas, ao que parece,  
Me saíram da algibeira para deslumbrar crianças...  
Que crianças não sei...  
Eu...  
Imperfeito? Incógnito? Divino?  
Não sei...  
Eu...  
Tive um passado? Sem dúvida...  
Tenho um presente? Sem dúvida...  
Terei um futuro? Sem dúvida...  
A vida que pare de aqui a pouco...  
Mas eu, eu...  
Eu sou eu,  
Eu fico eu,  
Eu...

(Fernando Pessoa / Álvaro de Campos -  
Obras completas de Fernando Pessoa –  
Poesias de Álvaro de Campos, 1930-1935).

Encerro com a mesma epígrafe de abertura com a certeza do cansaço, das histórias do passado e do presente que se entrelaçam com a minha vida profissional; encerro com a certeza da imperfeição, do incógnito da dor do ser humano e do divino que habita e ajuda a cada um a superar seu sofrimento. Teci reflexões que ajudaram a compreender como o professor, ao se afastar das salas de aula, refigura a sua identidade e quais as principais doenças estão afastando os docentes de Feira de Santana das salas de aula.

Ouso afirmar que a reapropriação do passado através das histórias narradas, a insistência em reaver os sinais da docência na readaptação e mais tarde, o sentimento de carência e algumas vezes de inutilidade na função que passa a exercer na escola, me faz acreditar que a profissão não é esquecida, imprime uma marca própria tal qual se refere Pessoa (1995) “Mas eu / Eu... Eu sou eu,/Eu fico eu,/ Eu...”. Os traços da identidade docente passam a permear o seu novo espaço de trabalho, fornecendo amparo e conforto para o exercício de uma nova ocupação.

Acreditei por um momento que não conseguiria, pela dificuldade em conseguir os dados no Instituto de Previdência (foram incontáveis idas ao órgão por mais de 01 ano), pela dificuldade de encontrar professores que concordassem em participar da pesquisa (recebi muitos não) e por motivos semelhantes aos que adoeceram minhas queridas colaboradoras: tripla jornada – mãe, coordenadora pedagógica e estudante – acompanhada de cobranças, estresse e cansaço, pois não tive licença para estudar. Foi muito difícil encontrar pessoas que tivessem coragem de falar sobre sua doença e afastamento sem o olhar de desconfiança em relação ao poder público ou por tão somente (e não menos importante), sua dor.

Durante essa trajetória, percebi que o docente em início de carreira no afã de atender as expectativas da escola, de controlar a classe e construir uma identidade negligencia os sinais do corpo e dos processos de adoecimento, o que pode levá-lo a um processo de sofrimento físico e mental. Com o passar do tempo, o adoecimento passa a não ser apenas a negligência com o seu próprio corpo, mas também a negação pelas condições de trabalho degradantes a quais muitas vezes se submete.

Segundo o ciclo de vida dos professores (HUBERMAN, 2005), as professoras colaboradoras se encontram na fase de desinvestimento de carreira, demonstrando que muitas suportaram os seus problemas de saúde, sendo afastadas como último recurso médico. Do total, quatro trabalhavam sob o regime de 40 horas semanais e

uma sob o regime de 60 horas, desistindo de um turno por acreditar que não conseguiria desenvolver um bom trabalho diante dos problemas médicas que se apresentaram.

Quanto à escolaridade, tratou-se de um grupo de professores com nível superior, sendo três delas com pós-graduação, não conseguindo avançar mais na formação por causa da dedicação à sala de aula, dificuldade de conseguir licença remunerada para estudos e problemas de cunho pessoal (família, filhos). A formação em serviço varia de escola para escola, articulação do coordenador pedagógico com a equipe e disponibilidade da equipe técnica da Secretaria de Educação para ministrar cursos para os professores da rede.

Ficou evidente que “ser professor” é uma construção dinâmica, influenciada pela convivência com os outros e no cotidiano da sala de aula. O aperfeiçoamento profissional, aprender a lidar com a classe, a descoberta de práticas inovadoras, a busca pela sensibilização e socialização dos discentes através da educação, são caminhos percorridos na elaboração do que venha a ser identidade docente, que é singular em cada indivíduo.

Os problemas de saúde revelados nas histórias de vida das professoras desenham uma situação preocupante sobre o quadro docente em nosso município, não distante da maioria de outros do nosso país. A precariedade das estradas das zonas rurais, a violência presente nas escolas, à desvalorização da imagem do professor, as condições estruturais de muitas salas de aula corroboram com o adoecimento e afastamento de professores.

O afastamento por problemas respiratórios e/ou vocais são os que registram menor número de afastamentos, mas ocasionam grande registro de atestados, devido à rouquidão, quadros de bronquites e alergias, conduzindo o professor a problemas graves, por não dar atenção a um dos seus instrumentos de trabalho, que é a voz. Sobre os problemas vocais do professor Gonçalves (2012), nos informa,

Nota-se, portanto uma grande defasagem entre os docentes que relatam sintomas vocais e o número de licenças motivadas pela agudização do problema, o que nos sugere um caráter crônico destes sintomas. Deduz-se que a maior parte dos docentes se adapta ao problema e convivem com ele em seu cotidiano em sala de aula, fenômenos cujos efeitos cabe a nós avaliar. (p. 401)

Conclui-se que o acúmulo de funções administrativas e o atendimento ao cumprimento de metas educacionais, a tentativa de alcançar indicadores de ensino pré-estabelecidos por avaliações municipais e nacionais que não consideram as particularidades locais exercem uma pressão negativa sob o professor, sendo responsável também pelo registro significativo de quadros de estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout. A geração de professores que está submetido a reduzir o ato de ensinar ao preenchimento de tabelas fixadas nas paredes de suas salas de aula está adoecendo.

A história de sofrimento e evolução progressiva do quadro de ansiedade e burnout vivido por Lucia impressionou pela riqueza de detalhes da doença e como foi difícil demonstrar as pessoas que doenças psíquicas são tão perturbadoras quanto às doenças físicas. Apesar da perda de interesse ao trabalho, sensação de incompetência das atividades, distanciamento afetivo dos alunos, profunda angústia – que são sintomas característicos da síndrome – se manifestarem com clareza para psicoterapeutas e psicólogos, ela buscava sempre uma forma de “externar” sua dor, na tentativa de ter credibilidade em relação à sua doença perante médicos, colegas de trabalho e até mesmo familiares.

As doenças psíquicas vêm marcadamente se apresentando na vida dos professores da rede municipal, perceptível tanto pelas falas das professoras colaboradoras da pesquisa, quanto pelos números informados pelo Instituto de Previdência de Feira de Santana, seguidas pelas doenças osteomusculares. A pesquisa busca apontar caminhos para a busca de atitudes preventivas e de informação desses profissionais, a fim de diminuir o número de professores afastados das salas de aula e conseqüentemente, melhoria da qualidade da educação no município, já que envolve três grupos importantes: professores, alunos e escola.

Atentei durante minha escuta que antes do afastamento os professores se empenharam em trazer perspectivas e práticas positivas ao cotidiano escolar, antes do afastamento, como tentativa de reinventar seu trabalho e superação do desencantamento com as condições de trabalho impostas no dia a dia,

Minha filha, eu cheguei naquelas escolas, às escolas numa decadência, pense que até cobra saia de dentro dos buracos das salas. Sabe o que é destruída? A escolas estavam, destruídas, eu pegava papel metro colava tudo, fazia painel de contos de fadas,

tentava arrumar as escolas de uma maneira, queria ver as coisas fluir. (Maria)

Durante o afastamento, muitas revelaram o desejo de priorizar a vida familiar e projetos pessoais, como forma de reparação do tempo dedicado exclusivamente a docência, sem reconhecimento profissional e financeiro justos. O modo como vem sendo organizado o trabalho docente, a impossibilidade de realização do seu trabalho por falta de condições físicas, materiais e excesso de alunos nas classes, contribui com o sentimento de investimento profissional desperdiçado. Os caminhos para a sensação de frustração, perda de autoestima a partir do descrédito com a área profissional passam a ser trilhados facilmente.

No tocante a valorização profissional, os relatos são direcionados para a melhoria das condições de trabalho, como redução da quantidade de alunos em sala de aula, material didático pedagógico em quantidade necessária e de qualidade (reclamam da qualidade de pilotos, lápis, canetas, dentre outros), atendimento de saúde específica para o professor, melhoria das estradas e garantia de segurança nas escolas. A questão salarial é abordada, mas a preocupação com salubridade, estima e imagem perante a sociedade se destacam nas falas dos professores, que nada mais é que a manifestação do desejo de garantia dos direitos políticos e profissionais.

Evidenciaram-se na pesquisa os dados de estudos sobre a carreira do magistério no Brasil, onde o registro de professores do sexo feminino na Creche e Séries Iniciais do Ensino Fundamental corresponde quase que a totalidade desses profissionais. Estes números nos revelam que:

- A desvalorização da carreira docente está diretamente associada à feminização do magistério, processo histórico e cultural em nosso país:
- A dupla jornada das mulheres (trabalho doméstico e docente) deve ser considerada para o registro de índices de afastamento por motivo de doenças de professoras. O agravamento de doenças como hipertensão, ansiedade, estresse em professoras são atribuídos a esse quadro de sobrecarga de trabalho;
- O quadro de doenças psíquicas, sobretudo a depressão, atinge um número muito maior de mulheres, sendo um quadro mais prolongado, cíclico e crônico, registrando maiores possibilidades de recorrência e necessidade de ação medicamentosa.

E assim, até hoje eu continuo com a depressão, a minha depressão é considerada como recorrente, que ela assim, ela não vai embora, ela, um dia eu tô bem, dois, três, quatro ruim. Aí eu tô três ruim e quatro bons. Aí assim, eu sempre tô sentindo alguma coisa, nunca tô 100% e tomo bastante medicação e até hoje levando aí nesse processo. Aconteceu em minha vida a depressão, quero ficar boa, todo mundo diz que fica, mas não tenho muita fé pelo período extenso que eu tenho e, depressão antes era considerado como loucura, muita gente escondia o que sentia e agora já é comprovado cientificamente que depressão é falta de uma substancia no cérebro, é uma doença normal como outra qualquer, é como uma diabetes, uma pressão alta e você tem que aprender a conviver com ela, usando medicação e tentando sobreviver assim mesmo. (Ana)

A necessidade de reformulação/revisão do plano de carreira dos servidores municipais de Feira de Santana é uma medida que deve ser pauta no âmbito das políticas públicas tanto para que se possa garantir a incorporação de vantagens aos rendimentos dos professores, quanto para que o afastamento por motivo de saúde – quando comprovada a necessidade – não amedronte os professores, pelo contrário, os encoraje a falar e procurar tratamento para sua doença. A perda de alguns benefícios durante o afastamento leva o professor a omitir sintomas, buscando tratamento na fase mais crônica da enfermidade.

O descrédito em relação à Secretaria de Educação perpassa desde o tocante a qualificação, que muitos professores acreditam não conseguir licença remunerada para estudos porque isso geraria uma busca de oportunidades com maior retorno financeiro em outros espaços (a Universidade, por exemplo), quanto à criação de uma política pública de atendimento a professores que adoecem devido ao trabalho que exerce.

Não tenho dúvidas quanto à escolha do método e dispositivos utilizados nessa pesquisa, pois as histórias de vida revelaram os momentos marcantes dessas professoras, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional, já que estão tão intrinsecamente ligadas. As narrativas carregadas de alegrias, dor, sofrimento, culpa, vergonha, alívio demonstraram que o afastamento por motivo de doença representa para o professor um período de revisão da sua carreira, de refiguração da identidade e retomada dos cuidados com a sua saúde.

As entrevistas representaram para mim momentos de aprendizagem, de emoção e de reflexão sobre a minha própria condição de docente; na função de

coordenadora, contribuiu para que eu pudesse perceber os momentos de fragilidade das professoras da minha equipe, a minimizar ao máximo as demandas administrativas e perceber os sinais de adoecimento, desgaste e estresse a fim de alertá-las sobre o perigo de evolução para quadros mais crônicos. De todas as aprendizagens conquistadas, acredito que uma das mais importantes está relacionada à atenção com minha saúde, sobretudo a mental.

Gostaria de ter tido a oportunidade de entrevistar mais professores, conhecer outras histórias e assim colocar em evidência uma quantidade de maior de profissionais que sofrem no exercício da sua atividade. É inegável que a existência de políticas voltadas para a saúde do professor contribuiria para a diminuição de atestados médicos, licenças por motivo de saúde e readaptações, que de certa forma, além de causar prejuízo para a máquina pública, afeta diretamente a qualidade da educação em nosso município. Levo comigo algumas indagações sobre as condições de saúde em Feira de Santana como, *O número de afastamentos é maior em áreas urbanas ou rurais? Qual a situação dos municípios vizinhos de Feira de Santana em relação às condições de trabalho e saúde do professor?* São indagações que poderão ser respondidas em pesquisas futuras.

Quero salientar que por nenhum momento tive a intenção de adentrar a área médica/hospitalar e fazer diagnósticos, muito pelo contrário, trabalhei na perspectiva de alertar sobre os sintomas do adoecimento a partir da literatura do campo da medicina do trabalho. Por fim, realizar a pesquisa *Carreira Interrompida, Profissão esquecida? Professores afastados da docência das escolas municipais de Feira de Santana – BA* permitiu-me contribuir, de alguma maneira, para o olhar político e social diante da situação do afastamento do professor das salas de aula, em decorrência dos problemas de saúde que mais afligem a classe docente e das suas condições de trabalho.

**REFERÊNCIAS**

---

ARAÚJO, Tania Maria de; SENA, Ivone Paranho de; VIANA, Marcia Azevedo; ARAÚJO, Edna Maria. Mal-estar docente: Avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 29, n. 1, p. 6-21, jan./jun., 2005.

ARAÚJO, Tania Maria de, et. al. Diferenças de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, n. 4, p. 1117-1129, Rio de Janeiro, out./dez. 2006.

ARAÚJO, Tania Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia; Estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago, 2009.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Adoecimento. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p.1-3 CD-ROM.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

BASSI, Iara Barreto. Absenteísmo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p.1-3 CD-ROM.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 27-70. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 1).

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em 06 de jan. de 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto n° 3048, de 06 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. Brasília: DF

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Série Histórias de vida e formação de professores. Salto para o Futuro/TV/Escola. Boletim 1, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro**. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. Ministério da Educação -

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 10 de jan. de 2019.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CALDAS, Andrea do Rocio. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores (as) da educação básica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 429-445.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice Bárbara. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cyntia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários Íntimos de professoras: letras que duram. In: **Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica**. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio Mignot; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). Florianópolis: Mulheres, 2000, p.159-179

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho. Estudo de Psicopatologia do Trabalho**. PARAGUAY, Ana Isabel; FERREIRA, Lucia Leal (Trad.). 5º ed. São Paulo: Cortez, 1987

\_\_\_\_\_. Subjetividade, trabalho e ação. KARAM, Heliete; ABRAHÃO, Júlia (Trad.). **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 027-034, Set./Dez. 2004

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018

\_\_\_\_\_. **As histórias de vida: Da invenção de si ao projeto de formação**. – Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n.40 jul/dez, 2013 p. 145-154

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 177-210.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

\_\_\_\_\_. Bienstar y Salud Docente. **Revista PRELAC**, nº1, p. 117-133, 2005. Disponível em [www.unesco.org/santiago](http://www.unesco.org/santiago).

FEIRA DE SANATANA. Lei Complementar nº 01, de 11 de novembro de 1994. Dispõe sobre o Estatuto, Previdência e Sistema de carreira dos Servidores do município de Feira de Santana e de suas Autarquias e Fundações. Feira de Santana: BA.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº11, de 10 de abril de 2002. Altera o Regime de Previdência Social Próprio do município de Feira de Santana e dá outras providências. Feira de Santana: BA.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

GARCIA, Maria Manuela, Identidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, p.1-4 CD-ROM.

GATTI, Bernadete Angelina Gatti (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. A saúde vocal do docente brasileiro: fatores de risco para distúrbios de voz relacionados ao trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 399-427.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 12ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HUBERMAN, Michael. Trabajando con narrativas biográficas. In: HUNTER; McEwan; Egan; Kieran. **La narrativa em la enseñanza, aprendizaje y la investigación**. Madrid: Amarrotu, 2005. p. 183-235

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In. SOUZA, Elizeu Clementino de;

ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 03 (63), p. 413-438, set/dez.2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. "Entrevista narrativa". In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente, precarização e quadros de adoecimento. **Revista da FAEBA, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 117-128, 2008.

LEE, Rita. **Minha Vida**. Rio de Janeiro: Deckdisc: 2001.

MASLACH, C; JACKSON, S. E.; LEITER, M. P. Maslach. **Burnout Inventory Manual**. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologist Press, 1996.

MINAYO-GOMEZ, Carlos; THEDIM-COSTA, Sonia Maria da Fonseca. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 21-32, 1997.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. – Natal, RN: EDUFRRN, 2014, p. 29-55.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). **Manual de procedimentos em matéria de convenções e recomendações internacionais do trabalho**. Brasília: OIT, 1993.

QUICK, T.C; LAPERTOSA, J.B. Análise do absenteísmo em usina siderúrgica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 18, n. 69, p. 65-70, 1982.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

PESSOA, Fernando. Como é por dentro outra pessoa. In: **Poesias Inéditas (1930-1935)**. Lisboa: Ática. 1955. (imp. 1990). p. 159.

POPPINO, Rollie Edward. **Feira de Santana**. Salvador: Editora Itapuã, 1968, p. 20.

RICOEUR, Paul. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

ROBALINO, Magaly. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 371-397.

STEBAN, Maria Paz Sadín. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. CABRERA, Miguel (Trad.). Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 123- 144.

SANTO, Ruy Cezar do Espírito. O autoconhecimento na formação do educador. In: **Desafios na formação do educador: retomando o ato de educar**. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2012, p. 119-126

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Geisa Arlete do Carmo. **Histórias de vida e o abandono da profissão: entre chegadas e partidas**. 2009, 141 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Geisa Arlete do Carmo; SOUZA, Elizeu Clementino de. "Mande notícias do mundo de lá": histórias de vida e o abandono da profissão. In: Pizzi; Fumes; Cavalcante; Freitas; Freitas. (Org.). **Trabalho docente: tensões e perspectivas**. 1ed. Maceió/AL: EDUFAL, 2012, v. 1, p. 9-311.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Cortez Editora, 1994.

SILVA, Daniele Lima da. **Deixe-me falar! Sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena pedagógica contemporânea**. 2015,135 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SILVANY-NETO, Annibal Muniz, et. al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino, Salvador, Bahia. **Revista Baiana Saúde Pública**, Salvador, v. 24, p. 42-56, 2000.

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli; FERREIRA, Edirê S. Saúde das professoras das séries iniciais; o que o gênero tem a ver com isso? **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

SONTAG, Susan. **A doença como metáfora**. Tradução de Márcio Ramalho, Rio de Janeiro: Graal, 1984.

SOUZA, Rosiane Costa de. **PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS: condições de trabalho docente do Baixo Sul Baiano**. 2015, 247 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

\_\_\_\_\_ ; SOUZA, Elizeu Clementino de. Adoecimento e condições de trabalho docente: narrativas (auto)biográficas e cuidados de si. **Revista Del IICE**, n. 41, p. 15-34, jul/2018. Disponível em <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5155>. Acesso em 10 de jan. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Cartografia Histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 12, n. 12, p. 431-445, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_ **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

\_\_\_\_\_ **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A – Salvador, BA: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_ (Auto)biografia, histórias de vida e prática de formação. NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tania Maria. (Orgs.) **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. P. 59-74.

\_\_\_\_\_ Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Santa Maria – RS: **Revista Educação**, v. 39, n° 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Rodrigo matos de; SOUZA, Elizeu Clementino de. O fenômeno da escrita (Auto)biográfica: Localizações teórico-históricas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 173-184.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CRUZ, Núbia da Silva. Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. In.: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs.). **Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2017, p. 167-194.

\_\_\_\_\_ Imagens, Estigmas e Refiguração identitária: O dito e o dizer sobre doenças crônicas. **Revista Sisyphus**, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, v. 06, n. 02, 2018, p. 45-64, abr./jun. 2018.

\_\_\_\_\_ ; DELORY-MOMBERGER, Christine. Educação, Saúde e Cuidado. **Revista Sisyphus**, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, v. 6, n. 2, p. 6-10, abr./jun. 2018.

TAMEZ, Sílvia. Saúde docente. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p.1-5 CD-ROM.

URBANA, Legião. **Há Tempos**. Brasil: EMI, 1989.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena; BURITI, Roberta Fernanda. Uma vida em “condição crônica de doença”. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, p. 26-45, 2018.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. Unicamp, n. 17/18, p. 81-103, 2002.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educação em Revista**, n. spe2, p. 259-276, 2010.





## TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu **ÉRIKA JOELY CASAES DE JESUS LIMA**, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto **CARREIRA INTERROMPIDA, PROFISSÃO ESQUECIDA? AFASTAMENTO DOCENTE EM FEIRA DE SANTANA-BA** sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Salvador/BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

ÉRIKA JOELY CASAES DE JESUS LIMA



## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Carreira interrompida, profissão esquecida? Afastamento docente em Feira de Santana-BA.

**Pesquisador responsável:** Érika Joely Casaes de Jesus Lima

**Instituição/Departamento:** Universidade Estadual da Bahia/ Departamento de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEDUC

**Local da coleta de dados:** Município de Feira de Santana- BA.

A pesquisadora do projeto **Carreira interrompida, profissão esquecida? Afastamento docente em Feira de Santana-BA** se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados **a partir da coleta de narrativas de professoras afastadas das salas de aula por motivo de doença, utilizando-se do método (auto)biográfico, sendo as entrevistas narrativas (gravadas em áudio)**, e concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas no (a) sala do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História e Oral – GRAFHO, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da Prof.(a) Pesquisador (a) Elizeu Clementino de Souza. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador/BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

<b>Nome do Membro da Equipe Executora</b>	<b>Assinatura</b>
Erika Joely Casaes de Jesus Lima	
Elizeu Clementino de Souza	



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

(instituição vinculada ou proponente)

Eu, ..... matrícula....., Diretor(a) do Departamento de Educação, **Campus I Salvador**, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) **Érika Joely Casaes de Jesus Lima** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Carreira interrompida, profissão esquecida? Afastamento docente em Feira de Santana-BA**, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador/BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Nome



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM  
SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante:

Documento de Identidade Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento:

Endereço:

Bairro:            Cidade:            CEP:

Telefone: (    ) / (    )

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** CARREIRA INTERROMPIDA, PROFISSÃO ESQUECIDA? PROFESSORES AFASTADOS DA DOCÊNCIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FEIRA DE SANTANA-BA

**2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Érika Joely Casaes de Jesus Lima

**Cargo/Função:**.....

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Carreira interrompida, profissão esquecida? Professores Afastados da docência das escolas municipais de Feira de Santana-BA**, de responsabilidade da pesquisadora Érika Joely Casaes de Jesus Lima, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender, quais as principais patologias levaram os professores de escolas da rede municipal de ensino, que atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental a ausentarem-se temporariamente das salas de aula e quais as implicações na trajetória de vida-profissão desses professores. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como evidenciar os agentes estressantes da docência, discutir a implementação de políticas públicas voltadas para a saúde do professor e demonstrar através das narrativas dos colaboradores a relação entre trabalho e saúde. Caso aceite o Senhor (a) será entrevistado com coleta de gravação em

áudio, pela aluna Érika Joely Casaes de Jesus Lima do curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Devido à coleta de informações o senhor poderá sentir incômodo em lembrar-se de momentos de tristeza de sua vida, ocasionados ou não pelo adoecimento e afastamento laboral. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Érika Joely Casaes de Jesus Lima

**Endereço:**

**Telefone:**

**E-mail:** erika.casaes@yahoo.com.br

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Carreira interrompida, profissão esquecida? Professores afastados da docência das escolas municipais de Feira de Santana-BA”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor  
(orientador)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE**

**TABELA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS**

**Pesquisa de Mestrado:** Carreira interrompida, profissão esquecida? Professores afastados da docência das escolas municipais de Feira de Santana-Ba

**Mestranda:** Érika Joely Casaes de Jesus Lima  
**Orientador:** Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

O objetivo desta tabela é levantar de números de pedidos de afastamentos por motivo de doença de professores da rede municipal de Feira de Santana e conhecer mais sobre as doenças que mais acometem os docentes e conseqüentemente os afastam das salas de aula.

Não é objetivo da pesquisadora coletar dados pessoais como nome, endereço ou telefone dos professores, pois a pesquisa é anônima e os dados recolhidos serão utilizados para fins estatísticos da dissertação e trabalhos que discutam sobre Saúde e condições de trabalho docente no município de Feira de Santana.

Desde já agradecida pela colaboração.

**DADOS DE AFASTAMENTO DOCENTE**

De acordo com discussões sobre Saúde Docente, autores salientam sobre as doenças que mais afastam os professores de suas atividades laborais, estão associadas a três grandes grupos: osteomusculares, vocais e psíquicos. Destacam-se em cada um desses grupos os seguintes registros:

- Osteomusculares: Evidenciam-se a dores lombares, dores na região da cervical, punhos e pernas.

- Vocais e Respiratórias: Ausência de voz (afonia), cálculo nas cordas vocais, pneumonias.
- Psíquicos: Depressão, nervosismo, crise de pânico, estresse.

Nas tabelas que seguem, consideram como **Outros**: gastrites, úlceras ou outra doença psicossomática. Favor colocar a quantidade de pessoas afastadas pelas principais doenças.

#### ANO 2015

MESES	QTD DE AFASTAMENTOS	Vocais e respiratórios	PRINCIPAIS DOENÇAS		
			Osteomusculares	Psíquicos	Outros
Janeiro					
Fevereiro					
Março					
Abril					
Maiο					
Junho					
Julho					
Agosto					
Setembro					
Outubro					
Novembro					
Dezembro					

#### ANO 2016

MESES	QTD DE AFASTAMENTOS	Vocais e respiratórios	PRINCIPAIS DOENÇAS		
			Osteomusculares	Psíquicos	Outros
Janeiro					
Fevereiro					
Março					
Abril					
Maiο					
Junho					
Julho					
Agosto					
Setembro					
Outubro					
Novembro					
Dezembro					

ANO 2017

MESES	QTD DE AFASTAMENTOS	PRINCIPAIS DOENÇAS			
		Vocais e respiratórios	Osteomusculares	Psíquicos	Outros
Janeiro					
Fevereiro					
Março					
Abril					
Maio					
Junho					
Julho					
Agosto					
Setembro					
Outubro					
Novembro					
Dezembro					