UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

ANA CARLA RAMOS

OS AFETOS QUE AFETAM O PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE

RIBEIRÃO PRETO
2018

ANA CARLA RAMOS

OS AFETOS QUE AFETAM O PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

RIBEIRÃO PRETO

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ramos, Ana Carla
OS AFETOS QUE AFETAM O PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE. Ribeirão Preto, 2018.
117 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Psiquiátrica.
Orientador: Marlene F. C. Gonçalves

1. Afetividade. 2. Professores. 3.Saúde. 4.Educação Básica.

RAMOS, Ana Carla

OS AFETOS QUE AFETAM O PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovada em: _____

Comissão Julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Dedico este trabalho a Ana Júlia, pois mesmo antes de pegá-la no colo e ver seu rosto, são para ela todos os meus afetos e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu pai por todo apoio, por possibilitar todos os recursos materiais e imateriais para que eu me tornasse quem sou hoje. Agradeço também a minha mãe – minha pessoa preferida –, meu exemplo de mulher e de força, quem me inspira para seguir meus sonhos.

Ao meu marido, pela parceria, amor e paciência e por ter feito do meu mestrado um projeto de vida nosso. Muito obrigada, “bimbinho”.

Às minhas irmãs, pois na relação com elas, aprendi, sem dúvida, a sentir os mais diversos afetos, incluindo o amor imenso que tenho pela minha sobrinha Ana Luiza e pela minha afilhada Anna Clara. Obrigada, Ana Claudia, pelo cuidado, pelo exemplo de pessoa que nunca se cansa quando existe algo a ser feito. Também, por ter me trazido às primeiras reflexões no campo da psicologia e na vida. Agradeço, também, à minha irmã Ana Paula, de quem me orgulho profundamente como pessoa, e inspira-me como pesquisadora e docente; obrigada por todas as orientações nos almoços e pelas acolhidas em seu laboratório.

À minha orientadora, Prof.ª Marlene. É um privilégio ser orientada por um ser humano tão especial, que transborda sabedoria e dedicação por todas as reflexões e ensinamentos construídos nos nossos encontros.

Às professoras Luciane de Sá Andrade, Marta Angélica Iossi e Joana de Andrade pelas valiosas contribuições ao longo de toda minha trajetória nos estudos do mestrado, incluindo todos os momentos compartilhados nesse período.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa e de estudos das obras de Vigotski: Neire, Carlos, Rogério, Jean, Júlia e, em especial, Bruna Domingos, quem me deu força em muitos momentos dessa caminhada.

Aos professores que participaram desse estudo, por compartilharem sua afetividade de maneira tão honesta e gentil.

À Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP-USP), que me acolheu e proporcionou meu desenvolvimento como pesquisadora e docente. Tenho muito orgulho em fazer parte dessa escola.

Ao Conselho Nacional de Apoio a Pesquisa (CNPq), pela bolsa de mestrado que permitiu a realização dessa pesquisa.

[...] Nem queria saber de nós, não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava:
— "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...", o que não era o certo, exato, mas, que era mentira por verdade.
Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse.

GUIMARÃES ROSA, João. **A Terceira Margem do Rio (Primeiras Estórias)**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1988. p. 32

RESUMO

RAMOS, Ana Carla. **Os afetos que afetam o professor do ensino básico:** reflexões para promoção da saúde**.** 2018. 117 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Programa de Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

A instituição escolar depara-se com outras e novas demandas formativas, nesse cenário de transformações, também se percebe mudança significativa na atividade docente. Nesse sentido, é necessário administrar os conflitos e adversidades, o que ocasiona desgaste físico e afetivo. Nem sempre valorizada no trabalho pedagógico, a dimensão afetiva docente pode assumir múltiplos sentidos e diversos significados nas relações humanas – o que deve ser considerado na dinâmica das interações e a partir do contexto que se produzem e são produzidas, pois os acontecimentos da vida têm significados e sentidos diferentes para cada sujeito, que concebe o seu modo de ser-no-mundo. Nesse sentido, foi proposta pesquisa de caráter qualitativo, fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski. Assim, a abordagem privilegiou a profundidade e o alcance das informações, o que permitiu não somente descrever, mas interpretar os dados, tendo a linguagem como um dos principais recursos para conhecer a essência dos fenômenos, em consonância com o conceito de promoção da saúde. Objetivou-se, então, analisar como os professores da Educação Básica compreendem sua afetividade em sala de aula e como a relacionam à sua saúde. Para tal, participaram 10 professores que, à época, lecionavam no 6º ano de uma escola pública do interior paulista. Como ferramenta para construção dos dados, foi adotada a entrevista narrativa; os dados foram submetidos à Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), focalizando os aspectos expressados e palavras presentes no discurso (material linguístico), considerando o campo da subjetividade, das necessidades e motivos dos sujeitos, para dar luz à forma do processo de significação da afetividade dos professores e como a relacionam com a sua saúde. A análise do material resultou na organização de quatro temas: 1. Desafios da profissão: os afetos que afetam a sala de aula; 2. as relações na e para além da sala de aula: as semânticas dos vínculos; 3. as vicissitudes dos afetos do professor: do desejo à frustração, da satisfação ao desgosto; 4. os afetos que afetam a saúde do professor: o adoecimento e as estratégias de enfrentamento. Espera-se que, com os resultados deste estudo, surja um novo olhar para a experiência afetiva do professor, uma compreensão integral, buscando outro entendimento da concepção da afetividade e seus impactos na saúde do professor em sala de aula, não apenas atrelada à relação ensino-aprendizagem ou saúde-doença, mas suas explicitações e consequências como aspecto das interações em sala de aula, e do próprio trabalho docente.

Palavras-chave: Afetividade. Professores. Saúde. Educação Básica.

ABSTRACT

RAMOS, Ana Carla. **The affections that affect the elementary school teacher**: reflections for health promotion. 2018. 117 p. Dissertation (Master of Science of the Graduate Program Psychiatric Nursing - College of Nursing, University of São Paulo at Ribeirão Preto - Ribeirão Preto, 2018.

The school institution faces other and new formative demands, in this scenario of transformations, it is also noticed a significant change in the teaching activity. For this, it is necessary to manage the conflicts and adversities, which causes physical and affective exhaustion. Not always appreciated in the pedagogical work, the affective dimension of the teacher may assume multiple senses and different meanings in human relations. This dimension, therefore, must be considered in the dynamics of interactions, from the context that has been produced and produces, since the events of the life have different meanings and senses for each person, who conceives his/her way of being-in-the-world. In this sense, a qualitative research was proposed, based on the historical-cultural perspective of Vygotsky's human development. Thus, the approach privileged the depth and the scope of the information, which allowed not only to describe but to interpret the data, having the language as one of the main resources to understand the essence of the phenomena, in accordance with the concept of health promotion. The purpose of this study was to analyze how teachers of Basic Education understand their affectivity in the classroom and how they relate it to their health. For that, 10 teachers participated, who, at the time, was teaching in the 6th year of a public school in the interior of São Paulo. As a tool for data construction, the narrative interview was adopted; the data were submitted to the Thematic Analysis proposed by Braun and Clarke (2006), focusing on the expressed aspects and words present in the discourse (linguistic material), considering the field of subjectivity, the needs and motives of the subjects, to give light to the form of the process of teachers' affectivity and how they relate it to their health. The analysis of the material resulted in the organization of four themes: 1. Challenges of the profession: the affects that affect the classroom; 2. relations in and beyond the classroom: the semantics of links; 3. the changes of the teacher's affections: from desire to frustration, from satisfaction to disgust; 4. The affects that affect the health of the teacher: illness and coping strategies. With the results of this study, it is hoped that a new perspective emerges for the teacher's affective experience. Then, this integral comprehension will seek another understanding of the conception of affectivity and its impacts on the health of the teacher in the classroom, not only linked to the relation teaching-learning or health-disease, but its explanations and consequences as aspect of the interactions in the classroom, and of the teaching work itself.

Keywords: Affectivity. Teachers. Health. Basic Education.

RESUMEN

RAMOS, Ana Carla. **Los afectos que afectan al profesor de la enseñanza básica:** reflexiones para la promoción de la salud. 2018. Pág. 117. Disertación (Mestrado en Ciencias del Programa de Enfermería Psiquiátrica) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

La institución escolar se encuentra con otras y nuevas demandas formativas, en ese escenario de transformaciones, también se nota un cambio significativo en la actividad docente. Para ello, es necesario administrar los conflictos y las adversidades, lo que produce un desgaste físico y afectivo. No siempre valorada en el trabajo pedagógico, la dimensión afectiva docente puede asumir múltiples sentidos y significados en las relaciones humanas – lo que se debe considerar en la dinámica de las interacciones y a partir del contexto que se producen o son producidas, ya que los acontecimientos de la vida tienen significados y sentidos distintos para cada sujeto, lo que concibe su manera de ser en el mundo. En ese sentido, se propuso una investigación de rasgo cualitativo, fundamentada en la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano de Vigotski. El abordaje privilegió la profundidad y el alcance de las informaciones, lo que permitió la descripción e interpretación de datos, teniendo el lenguaje como uno de los principales recursos para conocer la esencia de los fenómenos, en consonancia con el concepto de promoción de la salud. Se objetivó analizar cómo los docentes de la educación básica comprenden su afectividad en el aula y cómo la relacionan con su salud. Para ello, participaron 10 docentes que, en aquel momento, daban clases en el 6º año de una escuela pública del interior de São Paulo. Como herramienta de construcción de datos, se adoptó la entrevista narrativa; dichos datos fueron sometidos a Análisis Temática propuesta por Braun y Clarke (2006), focalizando los aspectos expresados y palabras presentes en el discurso (material lingüístico), considerando la subjetividad, las necesidades y motivos de los sujetos, a fin de traerle a la luz la forma del proceso y significación de la afectividad de los docentes y cómo la relacionan con su salud. El análisis de dicho material resultó en la organización de cuatro temas: 1. Desafíos de la lo que es: las semánticas de los vínculos; 3. las vicisitudes de los afectos del maestro/profesor: del deseo a la frustración, de la satisfacción al disgusto; 4. los afectos que afectan la salud del maestro/profesor: la enfermedad y las estrategias del enfrentamiento. Con los resultados se espera que surja una nueva mirada a la experiencia afectiva del maestro/profesor, una comprensión integral, buscando otro entendimiento de la concepción de afectividad y sus impactos en la salud del maestro/profesor en el aula, no apenas conectada a la relación enseñanza/aprendizaje o salud/enfermedad, sino a sus explicitaciones y consecuencias como aspecto de las interacciones en el aula y del propio trabajo docente.

Palabras clave: Afectividad. Maestros. Profesores. Salud. Educación Secundaria. Educación básica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma do processo de busca das produções científicas. 28
Figura 2 - Quadro teórico da metodologia Análise temática de Braun e Clarke. 58
Figura 3 - Processo de codificação a partir de extrato de dado da primeira entrevista realizada com professor Yuri. 60
Figura 4 - Momento de organização dos códigos para construção dos temas. 63
Figura 5 - Mapa temático inicial elaborado pela autora a partir do levantamento e organização dos códigos de todo conjunto de dados levantado na coleta de dados. 65
Figura 6 - Mapa temático apresentando a revisão e refinamento do mapa temático inicial. 65
Figura 7 - Mapa temático final, mostrando os quatro temas principais finais. 66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes da pesquisa, segundo nome fictício, idade, estado civil, formação, tempo de docência, tempo de atuação na escola, jornada de trabalho, número de escolas de atuação, anos/séries escolas em que atua e quantidade de turmas que leciona. Ribeirão Preto, SP, 2017. 51
Quadro 2 - Códigos gerados a partir das entrevistas com professora Livina. Total de códigos nessa entrevista: 63. 61
Quadro 3 - Exemplo de quadro apresentado por códigos e temas iniciais. 64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores participantes e duração das entrevistas. Ribeirão Preto, SP, 2018. 55

LISTA DE SIGLAS

CEP-EERP/USP	Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
CNDSS	Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde
DECS	Descritores em Ciências da Saúde
DSS	Determinantes Sociais de Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	União das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 17
2 INTRODUÇÃO 23
3 A REVISÃO DA LITERATURA 27
4 OBJETIVOS 31
4.1 GERAL 31
4.2 ESPECÍFICOS 31
5 MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL 32
5.1 O ESTUDO DOS AFETOS NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL 34
5.2 DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE E O EMPODERAMENTO DO PROFESSOR 41
6 MATERIAIS E MÉTODOS 47
6.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO 47
6.2 LOCAL E PARTICIPANTES 48
6.3 FERRAMENTA PARA PRODUÇÃO DOS DADOS: ENTREVISTA NARRATIVA 53
6.4 COMPROMISSO ÉTICO 55
6.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS 56
6.5.1 Fase 1 – Familiarizando-se com os dados 58
6.5.2 Fase 2 – Gerando códigos iniciais 59
6.5.3 Fase 3 – Buscando por temas 62
6.5.4 Fase 4 – Revisando os temas 65
6.5.5 Fase 5 – Definindo e nomeando temas 66
6.5.6 Fase 6 – Produzindo o texto final 66
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO 67
7.1 DESAFIOS DA PROFISSÃO: OS AFETOS QUE AFETAM A SALA DE AULA 68
7.2 AS RELAÇÕES NA E PARA ALÉM DA SALA DE AULA: AS SEMÂNTICAS DOS VÍNCULOS 75
7.3 AS VICISSITUDES DOS AFETOS DO PROFESSOR: DO DESEJO A FRUSTRAÇÃO, DA SATISFAÇÃO AO DESGOSTO 83
7.4 OS AFETOS QUE AFETAM A SAÚDE DO PROFESSOR: O ADOECIMENTO E AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO 87
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 95
REFERÊNCIAS 99
APÊNDICES 110
ANEXOS 116

1 APRESENTAÇÃO

O encontro da história da pesquisa com a do pesquisador: uma construção dialética.

Iniciar essa dissertação com o trecho de um conto da literatura brasileira deve-se à citação, por uma das professoras participantes dessa pesquisa, do texto do escritor João Guimarães Rosa. Nos dois encontros que tivemos para a realização das entrevistas, essa professora permitiu-me levar, além de toda a sua narrativa a respeito do fenômeno de pesquisa, esse momento singular, permeado com a sua forma verdadeira e bonita de falar das suas experiências em sala de aula, das suas alegrias e dores em sala de aula. Como homenagem, atribuí-lhe o nome fictício "Guita" (filha de Lev Vigotski).

Daqueles encontros, também fui embora envolta em pensamentos, indagando-me qual seria o texto que ela tanto gostava. Quando li "A terceira margem do Rio", fiquei tocada com a profundidade da história ali contada, talvez por entender que dialogava diretamente com tudo o que estava sendo construído ao longo dessa pesquisa e da minha trajetória como pessoa e pesquisadora.

Assim, o lugar onde se encontravam as histórias (minha e dessa pesquisa) não era em nenhuma das margens, mas sim nessa terceira margem do rio, no correr do rio, no movimento das águas; lugar onde escolhemos ir e que, por vezes, tumultuado, nem sempre é entendido pelo outro.

Ao buscar entender a afetividade em diálogo com a saúde do professor, estar na terceira margem foi essencial: sair das dicotomias de afetos bons/ruins, positivos/negativos, ou mesmo das bordas doença/saúde. Portanto, estar na terceira margem, onde o processo acontece, torna possível a maior aproximação com a existência do outro (no caso, de professores, que permitiram que eu me sentasse, por algum momento, em seus barcos, buscando compreender suas vivências).

Para a abordagem histórico-cultural, os seres humanos constituem-se a partir de suas condições sócio históricas, isto é, a partir de vivências em seu contexto, de seus interesses, motivações, aspirações, sentimentos e emoções. A vida acontece

e, nessas condições, múltiplas perguntas são despertadas para compreender o mundo e as relações. Nesse sentido, por meio das nossas experiências, pode emergir (ou não), o encantamento pelo fazer do pesquisador e sua maneira atenta e crítica de perceber o mundo – característica própria do olhar científico. Felizmente, esse foi o meu caso.

Dessa forma, ao longo da minha caminhada, questionamentos surgiram a respeito da afetividade, mais diretamente voltados àquela do professor em sala de aula. Sentia-me incomodada ao ouvir dos professores seus relatos de adoecimento, de como eram difíceis as situações que vivenciavam em sala de aula. Em contraste, falavam do quão maravilhoso era perceber o desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas. Nesse terreno, surgiu a problemática deste estudo.

Tais reflexões estão em consonância com as afirmações de Vigotski[1] (2010b), em que os pensamentos não nascem deles mesmos, mas sim a partir da consciência que motiva o homem, que engloba suas inclinações, necessidades, afetos e emoções.

Ao longo de aproximadamente oito anos vivi experiências profissionais que me despertaram o interesse para a pesquisa, saúde, educação e para o estudo dos afetos em diferentes ambientes. Durante meu primeiro ano de graduação, atuei como estagiária na Mater (maternidade pública do município de Ribeirão Preto, SP) e depois, na iniciação científica, no departamento de Enfermagem Fundamental da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP, onde descobri meu encantamento pela pesquisa e pude desenvolver o pensar e o olhar científico, assim transformando minha maneira de apreender o mundo. Essas duas experiências, ainda que iniciais, foram o terreno fértil no qual pude construir minha história.

Após esse período, fui para sala de aula de uma organização não governamental (ONG), a Organização Cidadania ativa e o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e ministrei aulas para jovens de 14 aos 17 anos em situação de vulnerabilidade. Com atividades voltadas para a construção de projeto de vida e inserção no mercado de trabalho, trabalhei temáticas pertinentes ao jovem, como

1 O nome do autor é grafado de diferentes maneiras, conforme traduções. Optamos por utilizar a grafia Vigotski no corpo do texto. Nas referências, porém, respeitamos as grafias adotadas por cada editor.

mercado de trabalho, acesso à educação, drogas, sexualidade. Hoje, percebo o quanto esses assuntos estão atrelados à proposta de promoção da saúde.

Naquele contexto, encontrei-me com uma grande diversidade de histórias de vida, incluindo diferentes culturas, desejos, comportamentos, necessidades e dificuldades. Em cada aula, diferentes emoções e sentimentos eram despertados; com isso, mudanças significativas ocorreram em minha maneira de estar com esses alunos no desenvolvimento das aulas. Então, busquei tornar o ambiente saudável para a aprendizagem, na tentativa de contornar, de maneira assertiva, as dificuldades que marcavam a dinâmica das relações em sala de aula.

Em seguida, concluída a graduação, trabalhei como Consultora Pedagógica do Grupo Educacional Augusto Cury, empresa que desenvolve materiais para a gestão da saúde emocional no ambiente escolar. Prestei consultoria para escolas em diversas localidades do país, como Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Norte, dentre outros.

Nesses lugares, tive contato direto com diversas comunidades escolares em suas totalidades, ministrando palestras para pais, alunos, gestores escolares... a maior parte do tempo, entretanto, era dedicada aos professores responsáveis pela aplicação do conteúdo proposto pelo material, que tinha como objetivo trabalhar a saúde emocional com toda comunidade escolar por meio de palestras, oficinas e aulas com dinâmicas e reflexões, porém seu principal foco eram os alunos e suas famílias. Assim, realizavam-se a capacitação, o acompanhamento, as orientações e, em algumas oportunidades, eu também participava do desenvolvimento das aulas.

Em um primeiro contato com a proposta, os professores julgavam não ter competência para aplicá-lo, pois entendiam que para liderar essa atividade, seria necessário ter habilidades emocionais – o que a maioria não pensava ter. Entretanto, ao trabalharem com a proposta, no desenvolvimento do programa, envolviam-se e desenvolviam o trabalho com maestria.

Essa experiência foi essencial para o desenvolvimento da problemática deste estudo, pois nesses encontros conheci diferentes histórias de vida, culturas não somente regionais, mas também institucionais. Em todos os momentos, deparava-me com as questões afetivas: muitas das falas dos professores estavam focadas nas emoções e sentimentos dos alunos em sala de aula, sem dar atenção para si

próprio, para sua afetividade, não considerando seu ser em totalidade nesse ambiente, ficando de lado a reflexão a respeito dos seus medos, raivas, luto, estresse, angústias, compaixão. Os relatos de compartilhamento de seus afetos que emergiam em sala de aula eram seguidos por questões ligadas às dificuldades em lidar com as suas próprias questões e ao sentir-se adoecido.

Para uma jovem pesquisadora, esse processo de conhecer diferentes histórias de vida, culturas regionais e institucionais, as relações, a escuta atenta, provocaram mais perguntas do que conhecimentos, mais dúvidas do que certezas.

Experiências em sala de aula e o contato com um grande grupo de professores foram essenciais para que as questões de pesquisa levantadas nesse estudo fossem desenvolvidas, pois é no encontro com o outro, no acontecer da vida, que se pode deparar com questões pertinentes à sociedade.

Entendo que seja fundamental situar brevemente o momento histórico no qual se deu a construção deste estudo. Ao longo da trajetória dessa pesquisa, o Brasil vivenciou um período de instabilidade política nacional e municipal. Os dois pontos que gostaria de demarcar são o impeachment da presidente Dilma Rousseff e a prisão de políticos atuantes na prefeitura do município onde se realizou a pesquisa.

No primeiro evento, a presidente eleita Dilma Rousseff sofreu impeachment e, assim, foi empossado Michel Temer, até então vice-presidente. Temer propôs reformas em diversos âmbitos, dentre as quais destacam-se aquelas voltadas para o setor trabalhista e o previdenciário. Essas alterações afetaram diretamente a categoria profissional dos professores, sendo tais políticas questionadas pela população por conta da desvalorização e da precarização que trouxeram aos trabalhadores. Concomitante a essas reformas, houve também um período intenso de denúncias de corrupção, o que acarretou investigações de políticos, gerando insegurança e descrédito, por parte da população, em seus governantes.

No segundo caso, ocorreram prisões de políticos e de pessoas indicadas para cargos de confiança (administrativos) da prefeitura do município onde a pesquisa foi realizada. Dentre esses personagens, figurava o secretário da educação, acusado de desvios de verba.

Exatamente no dia e no momento em que estive na secretaria municipal para solicitar a autorização dessa pesquisa, a polícia teve ordem para ação de investigação e apreensão na sala do referido secretário. Como são necessárias testemunhas civis para a apreensão e a busca, fui convocada, ali mesmo, para acompanhar as movimentações; assim, durante cerca de três horas, pude observar, ouvir e conversar com os investigadores, o que me levou a refletir e sentir toda a situação, que se revelava ainda mais pesada a cada prova encontrada.

Senti tristeza e indignação, pois me recordava das condições das escolas públicas e, ao mesmo tempo, via a polícia averiguando o desvio de recursos que seriam destinados a essas escolas – dentre elas, aquela onde coletaria meus dados de pesquisa.

Em momento tão delicado – porém importante – percebi que minha pesquisa adentraria em campo muito mais complexo, pois evidenciaria também o caráter político das análises, com toda a sua relevância social. Ela contribuiria, em alguma medida, para a educação do país, setor fundamental para o desenvolvimento de melhores condições de vida da população.

Também como ser humano que sou, fui mobilizada a realizar esse trabalho com os meus melhores afetos, respeito e admiração ao perceber o labor realizado diariamente pelos professores, mesmo diante de todas essas questões. Ao longo de um pouco mais de dois anos, meu trabalho de pesquisa também buscou contribuir para que o ambiente educacional seja mais saudável, onde a dimensão afetiva possam existir e ser respeitados nas suas mais diferentes formas.

Eu, como psicóloga, trazia comigo uma visão de saúde e, ao longo desse período de pesquisa, tive o privilégio de entrar em contato com outra visão, que se materializa neste estudo pelas lentes da enfermagem. Como profissão que tem toda a minha admiração (e de que hoje me orgulho pelo constante diálogo em relação dialética), ela me trouxe uma concepção ampliada, política e social da saúde, voltada para a promoção da saúde.

Portanto, ao considerarmos todo esse aparato político, pessoal e social, esperamos, com esse trabalho chamar a atenção para as questões afetivas dos professores da educação básica, buscando apreender os sentidos e significados que

estes atribuem aos seus afetos vividos em sala de aula, contribuindo com reflexões para contribuir em uma compreensão ampliada da saúde do professor.

2 INTRODUÇÃO

A instituição escolar tem se deparado com outras e novas demandas formativas. Para Pupin e Scriptori (2008), o objetivo do processo educativo deve estar focado na formação integral do sujeito, pela qual ele poderá desenvolver-se a partir de seus referenciais, experiências significações, e assim constituir-se como pessoa.

Para Tassoni (2008), a escola é um espaço privilegiado de interação social, na qual o trabalho com o conhecimento sistematiza-se, promovendo o contato com a cultura e suas ferramentas, possibilitando a apropriação de uma diversidade de recursos de aprendizagem. A escola, portanto, é um espaço de aprendizagem do mundo, dos conteúdos, de si e do outro.

O papel da escola não está voltado somente para o desenvolvimento de conteúdos ou para o acúmulo de conhecimentos; há, de igual maneira, a intenção de formar pessoas que pensem de forma crítica e reflexiva também sobre suas próprias ações, o que potencializa e desenvolve competências para intervenções na sociedade, considerando impactos sociais, culturais e econômicos. A escola torna-se assim, um espaço possível para a promoção de saúde (UNESCO, 2017).

O campo da educação relaciona-se com o campo da saúde em diferentes formas e situações. Nessa lógica, é amplamente conhecida a relevância da educação para os processos de construção de uma condição saudável de vida, não apenas para a divulgação de informações, mas também no que concerne à possibilidade dos sujeitos refletirem a respeito de sua saúde, desenvolvendo hábitos mais saudáveis.

Nas últimas décadas, a saúde tem sido debatida em diferentes formas no contexto escolar, como em temas transversais desenvolvidos em sala de aula. Assim, progressivamente, sua importância nesse ambiente é reiterada e reforçada. As orientações básicas na definição de conteúdos, estruturação e organização do currículo de ensino fundamental mostram que, na trajetória da educação, a saúde deixou de ser uma disciplina obrigatória para se constituir em um tema transversal. Assim, saúde não é apenas um conteúdo, mas um saber que permeia o cotidiano

das relações, mostrando-se de fundamental importância para que a escola efetivamente possa formar cidadãos críticos e conscientes das suas necessidades e dos meios para satisfazê-las.

A lei n° 9394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sugere uma dimensão ampliada do conceito de educação. Definiu a educação como processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, de pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, devendo estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, há também mudanças significativas na atividade docente e, dentre elas, desdobra-se um novo modo de compreender o ofício do professor em sala de sala. Isto é, para além do processo de apropriação do conhecimento, a docência se faz informando, ouvindo, esclarecendo, planejando, contextualizando, organizando e dirigindo situações de aprendizagem, utilizando novas tecnologias, tornando-se responsável, em uma visão mais ampliada pelo desenvolvimento dos alunos, nessa sociedade em constantes mudanças (PERRENOUD, 2000).

Nas interações em sala de aula, exige-se que o professor esteja preparado para administrar os conflitos e adversidades que ocorrem, o que causa desgaste físico e emocional, afetando sua maneira de pensar, agir e interagir constantemente com esses outros tantos em sala de aula, influindo na totalidade das relações, na saúde e na qualidade de vida. Emergindo emoções e sentimentos que são compartilhados e estão em um permanente processo de construção/reconstrução, tanto pelo professor como pelo aluno.

A dimensão afetiva do professor nem sempre é valorizada no trabalho pedagógico, em detrimento de questões biológicas/cognitivas. Pode-se pensar então, no fato de que os afetos podem assumir múltiplos sentidos e diversos significados nas relações humanas, que devem ser consideradas na dinâmica das interações, a partir do contexto que se produzem e são produzidas, no qual os acontecimentos da vida têm significados e sentidos diferentes para cada sujeito, que concebem o seu modo de ser-no-mundo.

Ainda que não seja o objetivo deste trabalho discorrer a respeito das questões ligadas à função social do trabalho no modo de produção capitalista, é válido

salientar que estamos falando de um professor trabalhador, ou seja, que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional. Esse trabalhador, portanto, está inserido em um modelo de produção capitalista que, por vezes, é marcado por relações de poder, exigências e padrões que permeiam a sociedade neste dado momento histórico. De acordo com Codo e Vasques (2000), no modelo de organização taylorista (que consolidou o capitalismo), o afeto foi expulso das relações de trabalho, pois as atividades deveriam ser realizadas objetivamente.

Para Vigotski, o aspecto emocional do indivíduo é objeto de preocupação da educação: “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo.” (VIGOTSKI, 2010b, p. 143)

Em revisão bibliográfica, Luz e Souza (2011) concluem, a respeito da afetividade em práticas escolares, que a maior parte dos estudos estão voltados para a relação professor-aluno e o papel da afetividade na aprendizagem, com foco nos alunos. Já a pesquisa realizada por Codo (1999) sobre a saúde mental dos professores brasileiros em 1.440 escolas com 30 mil professores, concluiu que 26% dos participantes do estudo apresentaram exaustão emocional.

Muitos estudos brasileiros no campo educacional objetivam compreender a saúde dos professores, mas limitam-se à descrição e revisão dos aspectos ligados ao adoecimento, discorrendo a respeito da Síndrome de burnout (BORBA et al, 2015; RIBEIRO, BARBOSA E SOARES, 2015; KOGA et al, 2015) ou de sua saúde vocal, (MENDES et al, 2016; FILIS et al, 2016; TRIGUEIRO et al, 2015).

É preciso repensar e ampliar o entendimento da saúde desse trabalhador. Além de considerar a dimensão afetiva do professor, também deve-se percebê-lo além das classificações, já que esses sujeitos, seres humanos que são, não podem ser observados na divisão dos eixos de estudo.

Essa problemática também se observa em outros países. Em estudo realizado por pesquisadores no Reino Unido para mensuração da prevalência de transtorno mental comum em função da ocupação, entendeu-se que professores do ensino primário e secundário estão entre os grupos de maior incidência. Stansfeld et al. (2011) concluíram, então, que dentre os fatores que contribuem para esse

adoecimento, está a elevada demanda de trabalho, sobretudo relacionada às demandas emocionais.

Outra revisão de literatura, realizada por Diehl e Marin (2016), ao identificar nas produções científicas os principais sintomas e/ou adoecimentos psíquicos entre professores brasileiros, concluiu que há a predominância de estudos na abordagem quantitativa e que priorizam o uso de instrumentos padronizados em suas coletas de dados. A referida pesquisa indicou fatores que comprometem a saúde dos professores, como a falta de organização e reconhecimento no trabalho, problemas comportamentais dos alunos, dentre outros. Evidenciou, também, a necessidade de estudos qualitativos que busquem compreender as experiências e adoecimento advindo do trabalho do professor.

3 A REVISÃO DA LITERATURA

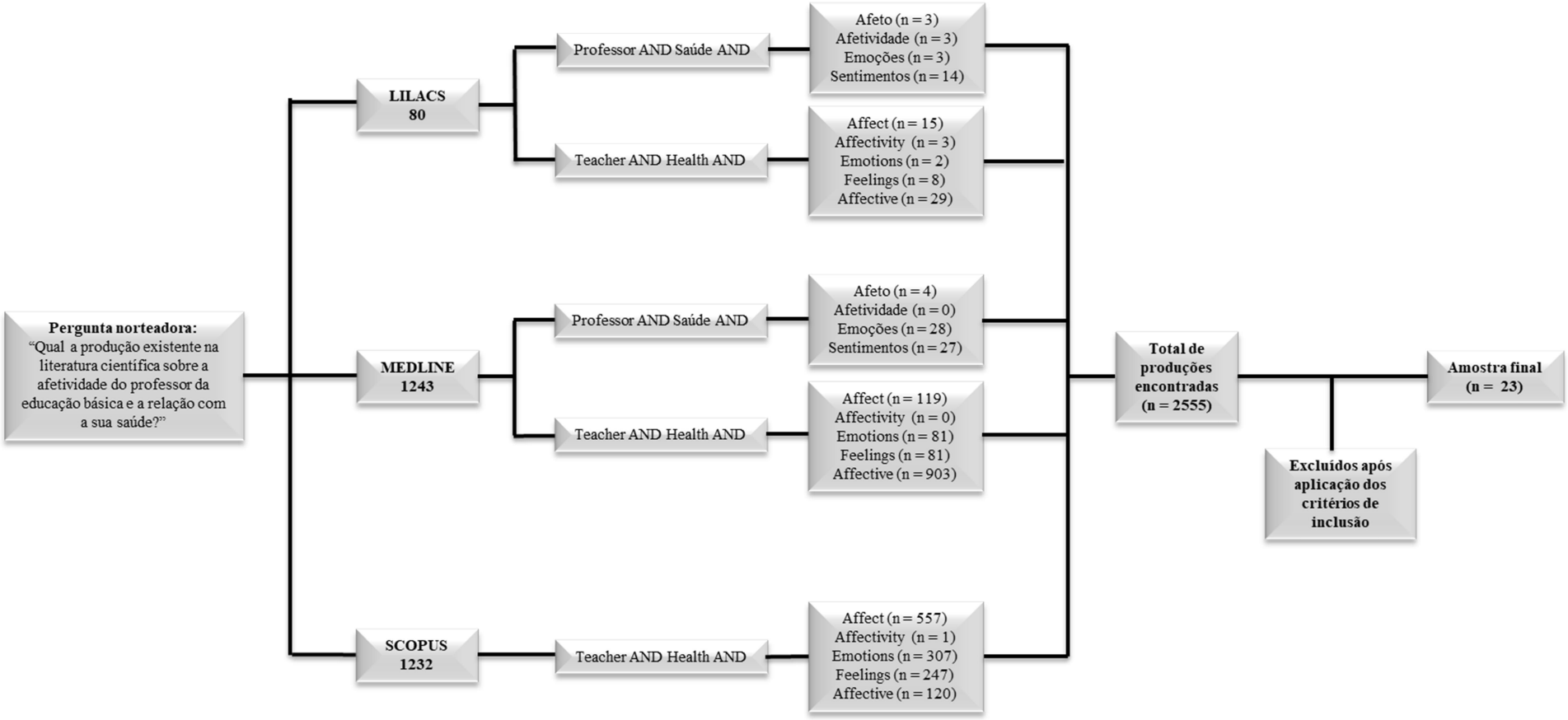
Para esse estudo foi realizado levantamento bibliográfico a partir da pergunta “Qual a produção existente na literatura científica sobre a afetividade do professor da educação básica e a relação com a sua saúde?”. As bases de dados utilizadas foram Lilacs, Medline e Scopus. Para a busca nas ferramentas, foram utilizados descritores indexados no Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), escolhendo-se as seguintes palavras-chave: afeto, afetividade, emoções, sentimentos, saúde, professor, *affect*, *affective*, *emotion*, *feelings*, *teacher*.

Ao realizarmos a busca na literatura especializada, constatamos que há uma indiferenciação dos termos ligados à dimensão afetiva (afeto, afetividade, sentimento e emoção). Essas palavras, ligadas aos estados subjetivos, sofrem transformações semânticas e conceituais ao longo da história e a partir dos idiomas e autores. Há, ainda, diferenças mesmo entre os campos de conhecimento (MAGIOLINO, 2010).

A partir da leitura dos títulos e dos resumos, foram crivados critérios para inclusão: a. contemplar a questão norteadora; b. produções dos últimos 10 anos; c. publicações nos idiomas português, inglês e espanhol; d. pesquisas oriundas de dados primários. Para a exclusão: a. textos editoriais; b. documentos não científicos; c. dissertações e teses.

Após esse refinamento, foram compilados 23 artigos, sendo 14 artigos da base Scopus e nove artigos das bases Lilacs e Medline (aqui consideradas em conjunto, pois a pesquisa foi realizada a partir da Biblioteca Virtual em Saúde). Esses resultados, bem como os critérios de exclusão, foram representados em fluxograma, disposto na figura 1.

Figura 1 - Fluxograma do processo de busca das produções científicas.



Fonte: elaborado pela autora.

Verificou-se que o descritor “afeto”, na tradução para língua inglesa (*affect* e *affective*) é comumente utilizado na literatura internacional e, portanto, há grande número de artigos com esses descritores. Na maior parte dos estudos, porém, aparece a definição “acometimento”, o que não atende à nossa pergunta de busca. Ainda assim, mantivemos o descritor, respeitando a indexação no DeCs. Nesse processo, observamos como a questão dos termos e conceitos dos descritores/palavras foi fator que impactou e gerou um grande desafio no levantamento da literatura científica.

De igual maneira, buscou-se compreender como os estudos nacionais e internacionais contemplam a relação da afetividade e a saúde do professor da educação básica. Ao longo do levantamento, identificou-se que há grande e crescente interesse na dimensão afetiva (afetos, emoções e sentimentos), notadamente no contexto internacional, em especial nas produções de China, Japão, Nigéria e Reino Unido.

É grande o número de estudos que estão voltados para a compreensão da afetividade em associação com a insatisfação, as altas exigências emocionais, a sobrecarga de professores ao estresse e os sintomas psicopatológicos. Nesse escopo, discorre-se também sobre a Síndrome de *burnout* e a depressão (KIDGER et al., 2016; WANG, 2015; SANTIAGO, 2016; OKWARAJI; AGUWA, 2015; YANG, 2011).

Nesse cenário, marcado por grandes transformações e intensificação do trabalho dos professores, a afetividade foi racionalizada, percebida de maneira restrita, fator que contribui para o desencanto dos professores. Embora o trabalho e experiências do professor estejam profundamente atreladas aos aspectos afetivos e relacionais, essas questões ainda têm pouca presença nas agendas de pesquisa (KOSTOGRIZ, 2012).

Entende-se, assim, que é preciso repensar e ampliar o entendimento da saúde do professor. A dimensão afetiva do professor ainda se encontra à margem dos estudos, tornando-se fundamental e urgente um olhar genuíno para compreender como as emoções e os sentimentos são significados pelo professor, como fazem parte do seu trabalho e impactam em sua saúde.

Para tal movimento, é necessário considerar a afetividade do professor para além do adoecimento, diagnósticos e medicações, desafios e dificuldades, isto é compreendê-la como um processo complexo.

4 OBJETIVOS

4.1 GERAL

Analisar, à luz da abordagem histórico-cultural, como os professores da Educação Básica compreendem sua afetividade em sala de aula e como a relacionam à sua saúde.

4.2 ESPECÍFICOS

Identificar significados e sentidos atribuídos pelos professores a sua afetividade em sala de aula.

Analisar as relações feitas pelos professores entre sua afetividade e reflexos em sua saúde.

5 MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Este estudo tem como fundamentação teórica a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski, fundamentada na tese da constituição cultural do homem nos princípios da significação, sendo a linguagem um dos principais núcleos de suas elaborações. Um aspecto fundamental dessa abordagem refere-se à interação dialética do homem com o seu meio; ao mesmo tempo que o homem transforma seu meio, também é transformado por ele.

Esse referencial teórico possibilita-nos compreender de forma articulada a afetividade do professor e as suas questões de saúde, aspectos frequentemente não estudados em seu processo dialético, mas como dois fatores isolados. Orientados pelo método da práxis, proposto por Vigotski, privilegiamos a subjetividade, valorizamos os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos, partindo de seus contextos sociais e culturais (FAVA; NUNES; GONÇALVES; 2013).

A metodologia de nosso referencial, inspirada no pensamento dialético, instrumentaliza-nos para atingir os objetivos propostos neste estudo, pois compreende os sujeitos em suas vivências no presente – o que contempla as experiências passadas e possibilidades de futuro.

O sujeito, portanto, só pode ser compreendido enquanto processo, pois está em constante movimento de construção e transformação e torna-se capaz de dar sentidos e significados aos seus afetos, atuante em seu processo de melhoria de sua qualidade de vida e saúde.

Como Vigotski (2007) assinala, estudar um objeto historicamente significa estudá-lo em seu constante processo de mudança, condição primordial no método dialético. Apenas assim é possível compreender sua natureza e sua essência, pois é em seu movimento que ele pode mostrar o que é.

Para a abordagem histórico-cultural, o professor exerce papel fundamental no contexto educacional, pois atua como mediador no processo de aprendizagem na escola, oportunizando a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento dos alunos. De acordo com Asbahr (2005), o professor é o sujeito que conduz a

atividade pedagógica; ele é mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humano-genéricos e seres humanos em desenvolvimento.

Além de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma planejada, outra função da atividade pedagógica é a formação do aluno com postura crítica. Isto possibilita, também, que o estudante se torne produtor de conhecimento. Assim, o trabalho docente tem uma grande responsabilidade, sendo imprescindível e vital para a sociedade. Por isso, é necessária uma reflexão profunda e humanizada, que possa compreendê-lo em seus múltiplos aspetos de forma integral. Pode-se concluir, então, que não é possível pensar o professor (ser humano que é) dissociado de sua dimensão afetiva.

Para Machado, Facci e Barroco (2011), a concepção de homem na psicologia por vezes é de homem-máquina. Para essa visão, o objetivo da educação é ensinar os sujeitos a dominar suas reações emocionais, não as compreendendo como síntese das relações sociais. Percebe-se o sujeito como alguém que deve aprender a conter aspectos da sua dimensão afetiva que não são admitidos no meio social. Para isso, o ser humano deve desenvolver estratégias de regulação das suas reações emocionais, o que coloca à margem sua complexidade e sua historicidade.

Em contrapartida, é necessário considerar que os afetos podem assumir múltiplos sentidos e diversos significados nas relações humanas, que devem ser considerados na dinâmica das interações, a partir do contexto que se produzem e são produzidos, no qual os acontecimentos da vida têm significados e sentidos diferentes para cada sujeito, que concebe o seu modo de ser-no-mundo.

A constituição do homem é dialética: o plano individual não constitui mera transposição do social. O homem é um ser social e singular, síntese de múltiplas determinações; nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade por meio das mediações sociais, das particularidades e circunstâncias específicas (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Vigotski (1998) preconiza que as emoções são compreendidas a partir de uma análise sócio-histórica, evidenciando as transformações qualitativas que sofrem ao longo do desenvolvimento. Destarte, a construção da subjetividade dá-se a partir do contexto histórico e social em que o sujeito está inserido e apenas nele é que

sentidos e significados podem ser produzidos e compreendidos. Emergem nele ações, afetos e pensamentos, não de forma linear, mas sim em processo dialético, no qual também ocorrem transformações em sua dimensão afetiva.

Para Barbosa e Souza (2015), é com base nas experiências do sujeito (de seus afetos, de maneira singular) que os sentidos sobre a realidade material ou imaterial serão construídos e, também, direcionadores dos pensamentos e ações. Portanto, "é na ordem do encontro, da experiência e da relação com os seres no mundo e com o mundo que os afetos emergem, sendo que, abarcando ao mesmo tempo a atividade e passividade, causa adequada e não adequada, afeto e ideia" (MAGIOLINO, 2013, p. 163).

5.1 O ESTUDO DOS AFETOS NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), em seus últimos anos de vida, concentrou-se em uma das problemáticas fulcrais de seus trabalhos: a questão da correlação do afeto e intelecto. Nesse sentido, dedicou-se à elaboração do manuscrito "*Teoría de las Emociones: estúdio histórico-psicológico*", publicado pela primeira vez em 1960 na Rússia e ainda sem tradução para a língua portuguesa[2]. Nesse trabalho, o referido autor analisa e discute diversas e diferentes correntes e perspectivas sobre as emoções humanas, visando à sua gênese e desenvolvimento.

A partir de suas investigações, Vigotski (2004) realizou um minucioso exame das teorias que, à época, buscavam compreender as emoções. No trabalho supracitado, Vigotski tece importantes considerações e críticas sobre como essas abordagens buscavam compreender as emoções humanas.

Esses eram estudos experimentais e sistemáticos da problemática das modificações emocionais e destacavam o cerne material e puramente fisiológico dos estados psíquicos. Vigotski desaprovava o caráter anti-histórico dessas teorias, suas vertentes dualistas, organicistas e a forma como evidenciavam, em suas investigações, o caráter descritivo e a perspectiva mecanicista, que destacavam os

[2] Optamos pela utilização da versão em língua castelhana/espanhola.

aspectos fisiológicos do fenômeno, reduzindo as emoções a sensações vagas, indiferenciadas de um estado orgânico geral (VERR; VALSINER, 2014).

Dentre outras justificativas, exaltavam-se a força e a permanência desse olhar por um provérbio francês: “Quando mais se muda uma opinião em diferentes enunciados, mais ela segue sendo a mesma” (VIGOTSKI, 2004, p. 34, tradução nossa).

Ao longo da obra de Vigotski, inclusive na Teoria das Emoções (2004), suas investigações sobre a dimensão afetiva fazem uso de diferentes palavras, mencionando tanto afeto, como emoção e sentimento. Vigotski (1999) afirma que a capacidade do homem de pensar sobre seus afetos, lidando com sentimentos e emoções por meio da linguagem e da mediação social, altera sua vida psíquica em sua completude, pois altera seu estado passivo, assumindo uma postura ativa.

> o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-se de um estado passivo para um estado ativo. O fato de eu pensar as coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instancias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos momentâneos da fidelidade da mulher, são diferentes de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apensar que nele reste dúvida de um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção. (VIGOTSKI, 1999, p. 127)

Para Sawaia (2000), a concepção vygotskiana de emoção está próxima à proposta de Espinosa para afeto, na qual os afetos são afecções instantâneas de uma imagem nas relações que se estabelece com o outro, envolvendo aumento ou diminuição da capacidade para a ação. Como Vigotski indica, são as emoções que tornam os comportamentos mais complexos e diversificados, “as mesmas palavras pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de modo diferente daquelas pronunciadas sem vida” (VIGOTSKI, 2010 a, p.135). Os sentimentos, então, têm um caráter ativo, de forma que toda emoção é um chamado à ação ou uma renúncia a ela.

No entendimento de Tassoni (2008), Vigotski assume que as emoções passam por transformações qualitativas, evidenciando uma perspectiva de

desenvolvimento para elas que se encontra em um plano simbólico, no qual advém seus sentidos e significados.

Para Magiolino (2010), que escreve a partir de profunda e densa investigação sobre formas de conceber e teorizar as emoções com base na abordagem histórico-cultural, não há esse conceito (ou definição) pronto e acabado nas obras de Vigotski, mas sim um movimento de elaboração conceitual, uma ideia de emoção que perpassa, e que é polissêmica, pois se relaciona com os problemas em pauta, os interlocutores e o contexto.

> As emoções aparecem como processos complexos que: implicam estados contraditórios na técnica social do sentimento (1925/2001b); emergem historicamente (1930/1999a); isolam-se dos instintos (1932/2003); consistem em fortes motivações que influem em nosso comportamento (Vigotski, 1933/2004b); desenvolvem-se e adquirem sentido e significado (1934/2001a). (MAGIOLINO, 2010, p. 168)

A busca pela compreensão da afetividade com os aparatos da abordagem histórico-cultural justifica-se pelo caráter histórico de suas investigações, abarcando a análise do passado e do futuro do desenvolvimento da teoria, bem como seu exame à luz dos conhecimentos científicos atuais de sua época.

Vigotski, em seu constante esforço para permanecer fiel ao espírito crítico que orienta seu pensamento, buscou incessantemente uma compreensão consistente para o estudo da natureza dos afetos. Tais pressupostos permitem estudar esse fenômeno complexo – qual seja a afetividade do professor e a relação estabelecida com sua saúde – em seu processo de significação cultural, histórico e no dado contexto atual da educação brasileira.

Gonzáles Rey (2000), autor que parte de uma perspectiva da psicologia histórico-cultural, também entende a questão social pela importância de recuperar o indivíduo, destacando-o num processo de subjetividade e traz à tona os conceitos de sujeito, personalidade, vivências, motivos, necessidades, sentidos subjetivos, configuração subjetiva, subjetividade social e individual.

Como indicamos na seção anterior (quando discorremos sobre a busca da literatura), existe, na atualidade, uma vasta e complexa discussão do uso dos conceitos de emoção, sentimento e afetividade não apenas no senso comum, mas

também no meio científico. Em algumas circunstâncias, essas palavras são utilizadas como sinônimos e, noutros, autores as diferenciam.

Na presente dissertação, baseada na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento do homem, utilizamos o termo dimensão afetiva, pois nele se englobam os afetos, sentimentos e emoções, isto é, o conjunto de fenômenos referentes tanto à reação emocional (de caráter orgânico, biológico), como aos subjetivos (culturais, históricos, representacional, a depender das relações estabelecidas, contextos). Entendemos, portanto, que a dimensão afetiva sempre se realiza em um plano relacional e de interação, entre sujeito e mundo, em sua relação dialética, superando dicotomias razão/emoção e interno/externo, dimensões biológica, psíquica e histórica dos afetos.

Essas questões tornam-se mais nítidas quando pensamos em vivências: o riso não vem apenas por algo feliz ou por uma piada, mas também por desespero; a expressão de alegria ou felicidade pode ser o choro; em outras vezes, os sujeitos gritam por irritação, mas a mesma representação pode ser desencadeada pela excitação ou pela felicidade. Em síntese, uma expressão ou modificação corpórea não significa a existência de determinado sentimento; mesmo quando há o sentimento, não há necessariamente um tipo de expressão do corpo.

Faz-se necessário compreender os sujeitos em suas relações, pela dialética, entendendo que produzem e são produzidos pelo meio, que pelas palavras podem externar aspectos fundamentais de suas vivências afetivas, influindo na qualidade das relações e interferindo na qualidade de vida, assim superando a dicotomia razão/emoção, interno/externo. Para Toassa (2009; 2014), a especificidade das emoções humanas está no modo como os sujeitos reagem aos encontros com o outro, pois a personalidade é um amontoado de relações que os indivíduos incorporam. Nesse sentido, as relações são sociais e culturalizadas, bem como a consciência e a personalidade.

Vigotski (2010 a) ainda caracteriza os sentimentos como subjetivos, pois ainda que um sujeito vivencie um sentimento, quem o observa, em suas expressões externas, chegará em compreensões completamente variadas do mesmo sentimento. Ou seja, cada um deles está focado em uma parte do processo.

Para Magiolino (2010), é a significação que possibilita compreender as emoções humanas a partir do entendimento histórico-cultural do desenvolvimento. Os sentidos e os significados são, ao mesmo tempo, historicamente e individualmente produzidos e, assim, as emoções são afetadas pelas palavras. Entende-se que, para compreender a dimensão afetiva dos sujeitos, é necessária a compreensão dos significados e sentidos por ele produzidos, desenvolvidos, vividos, enfim, os elementos que fazem parte de suas vivências.

Vigotski entende o desenvolvimento da consciência humana como um processo histórico, no qual pensamento e palavra são produtos da formação humana. Dessa forma, o completo processo de desenvolvimento humano está marcado pela presença demasiada de elementos semióticos. Há, então, um universo interativo/relacional, composto por contínuas ações de produção de significados e sentidos, significando o mundo, o outro e a si mesmo. (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004)

Posto isso, o ponto em que o pensamento e a linguagem se fundem é no significado da palavra: é uma unidade indecomponível e, ao mesmo tempo, fenômeno do discurso e do intelectual. O pensamento não se expressa, mas sim se realiza na palavra, sendo que estão em constantes transformações e desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010 b)

“A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo e indispensável da palavra.” (VIGOTSKI, 2010 b, p. 398). Na linguagem interior do Homem, o sentido da palavra predomina sobre o seu significado. Essa fundamentação, apesar de colocar o sentido em diversas zonas de instabilidade (pois a palavra só adquire sentido em seu contexto), traz uma formação mais dinâmica, fluida e complexa, sendo o significado apenas uma dessas zonas. “O sentido enriquece a palavra a partir do seu contexto e está é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras”. (ASBAHR, 2014, p. 267)

Vigotski (2007) deduz que a significação faz parte de um princípio regulatório do comportamento humano por meio do qual as pessoas, ao realizarem um esforço para solução de algum problema em seu contexto, dão significados ao que previamente poderia ser neutro. Para Smolka (2004), o aspecto original de Vigotski para a compreensão da significação é o entendimento da significação enquanto

atividade humana e prática social, isto é, sua preocupação está voltada para a compreensão de como a palavra impacta o homem, as condições materiais e concretas de produção da significação, incluindo os signos e sentidos que compõem a existência. "É impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana". (SMOLKA, 2004, p. 43)

Como exemplo, a palavra "automóvel". Seu significado definido no dicionário da língua portuguesa é: "qualquer veículo, movido a motor [...] geralmente de quatro rodas, que se destina ao transporte de passageiros ou carga." (HOUAISS, 2017). Apesar dessa definição, seu sentido é variável, pois para um motorista, ele representa o seu ganha-pão; para um jovem recém habilitado na direção, uma forma de se auto afirmar como adulto.

À medida que há uma mudança de cenário e atividade, o sentido se transforma, mostrando assim seu caráter dinâmico e amplo. A significação da palavra deve ser considerada nos acontecimentos concretos e, dessa maneira, as interações e os contextos possibilitam a ocorrência dos mais ilimitados sentidos, sempre inacabados.

Essa perspectiva, portanto, permite-nos superar dicotomias e cisões, como interno-externo, social-individual ou, ainda, cognição-emoção, mente-corpo (GOES; CRUZ, 2006; BARROS et al., 2009).

Como afirma Vigotski:

> O próprio pensamento não nasce do outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetivo e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2010b, p. 479-480).

Para González-Rey (2007), as contribuições de Vigotski para a análise do pensamento e linguagem permitem entender que sentido e significado são processos distintos, nos quais o significado se desenvolve por formas variadas na

linguagem. No pensamento, associam-se sentidos ali determinados e, com isso, são articulados diferentes modos no funcionamento psíquico. Por isso, é fundamental integrar os pensamentos aos processos afetivos da pessoa.

A investigação da afetividade não pode estar voltada a reduções; ela só se torna possível a partir de uma compreensão dialética das relações e interações, dos aspectos objetivos (matérias) e subjetivos que caracterizam seu movimento (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Assim, emoção refere-se ao corpo expressivo, ao movimento significativo, ao gesto interpretado, à palavra, que torna possível designar, conceber, (re)conhecer não só ela, a emoção, mas o próprio sujeito que se emociona.

> A emoção não se limita ao que está sendo expresso, mas significa na relação com o outro. O biológico se transforma em sócio-histórico, como defende Vigotski. Os corpos expressivos vão se alimentando, vão se constituindo na cultura, vão sendo impregnados pelos signos, historicamente produzidos, ao mesmo tempo em que são expressões, manifestações de um sujeito. (MAGIOLINO, 2004, p. 42)

A proposta de investigar a significação da afetividade de professores em sala de aula e sua relação com a saúde desses sujeitos vem com intuito de contribuir para que se possa refletir e perceber emoções e sentimentos, mas não de maneira dicotômica, como positivas e negativas, saudáveis e não saudáveis, boas ou ruins, ou ainda certas ou erradas. “Para compreender a linguagem dos outros, não é suficiente compreender as palavras, é necessário entender seu pensamento, porém ainda isso não é o suficiente, também devemos conhecer suas motivações” (VIGOTSKI, 1995 p. 127, tradução nossa).

A significação, para Magiolino (2004), não se pode considerar voltada ora para o significado, ora para o sentido. Essa concepção dualista levaria o pesquisador a se distanciar da proposta de Vigotski, pois não se trata de um processo dual e/ou dicotômico, mas sim de um sistema complexo.

Ao levantar essa problemática, busca-se a compreensão da dimensão afetiva, que nem sempre é valorizada, em detrimento de questões biológicas. Percebem-se

as implicações da afetividade no viver e que o processo de significação possibilita trazer novos contornos aos sentimentos e emoções.

5.2 DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE E O EMPODERAMENTO DO PROFESSOR

O atual e crescente aumento no índice de doenças relacionadas ao trabalho do professor levanta um relevante desafio para o campo da saúde. A pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (2017) com 762 profissionais da educação trouxe questionamentos sobre a saúde e condições de trabalho dos profissionais da educação básica pública e concluiu que estresse e a depressão são as doenças de maior incidência.

A mesma pesquisa, ainda, colocou que a somatória dos problemas psicológicos e psiquiátricos é alarmante, pois as licenças para o tratamento de saúde sinalizam a emergência das doenças mentais/emocionais sobre a saúde dessa categoria. Foram evidenciadas, também, que as questões afetivas têm interferido na saúde do professor, desde o ensino básico ao universitário, desdobrando-se em exonerações, licenças-saúde, absenteísmo, presenteísmo[3] e outras questões que impactam tanto a saúde desse trabalhador como as dinâmicas das instituições envolvidas.

Nesse sentido, o contexto mostra-se preocupante, o que tornam prioritários os estudos que ajudem a compreender a promoção da saúde do professor. Os resultados desses estudos, portanto, podem possibilitar a atuação eficaz no cuidado com esses sujeitos que exercem papel tão fundamental na sociedade.

Frente às problemáticas, é necessário refletir acerca dos possíveis impactos de um professor adoecido em sala de aula, dos desdobramentos para a instituição, alunos e sociedade.

A Agenda 2030, documento internacional proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2016) para o desenvolvimento sustentável, anuncia 17

[3] Entende-se como presenteísmo a presença do trabalhador no trabalho apesar de algum problema de saúde, seja físico ou emocional (JOHNS, 2010).

objetivos para transformar o mundo. Dentre eles, estão propostas de educação de qualidade, igualdade de gênero, o empoderamento de mulheres e meninas e o trabalho. Entende-se que oferecer uma educação de qualidade somente é possível a partir do investimento na saúde do professor, sendo a escola um dos cenários imprescindíveis, pois o professor é ator fundamental para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. Para que isso seja viabilizado, é imprescindível que o professor esteja empoderado e saudável.

Os pressupostos da abordagem histórico-cultural sustentam a proposta de olhar para a saúde do professor em profundidade, isto é, não apenas como adoecimento, transtornos ou síndromes. Sobre a afetividade, inclusive, não se pode restringir-se ao estudo de comportamentos ou habilidades, mas sim adentrar nesse labirinto do conhecimento que é estudar a dimensão afetiva do homem.

Nessa esteira de pensamento, este trabalho está alicerçado em visão ampliada de saúde, como preconizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em que saúde é o mais completo bem-estar físico, social e mental, não sendo apenas a ausência de doença (BRASIL, 2014). Dessa forma, estamos de acordo com o conceito de promoção da saúde, definido pela Carta de Ottawa (WHO, 1986), como processo de capacitação dos indivíduos e da comunidade para atuarem na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, de forma a obterem controle sobre sua própria saúde, sabendo identificar suas aspirações e necessidades. Trazemos ainda a essa discussão os determinantes sociais da saúde, que incluem os aspectos sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais (BUSS; PELLEGRINI, 2007).

Essa compreensão mais ampliada dos determinantes da saúde e da doença reconhece a influência das relações sociais, econômicas, ambientes adequados na situação de saúde dos grupos e indivíduos, não os responsabilizando exclusivamente, mas integrando a responsabilidade de outros campos, como autoridades, profissionais da saúde. (CARVALHO; BUSS, 2008)

A saúde é percebida como um recurso para a vida e não com objetivo de viver, de forma que as pessoas e comunidades sejam capazes de reconhecer suas próprias necessidades, prioridades, assim como planejando e implementando estratégias voltadas à sua saúde. (FEIO, 2015)

Para Candeias (1997), a promoção da saúde visa assegurar a igualdade de oportunidades e proporcionar os meios (capacitação) que permitam a todas as pessoas realizar seu potencial de saúde. Capacitar os indivíduos é oportunizar meios em que possam conhecer os fatores que determinam sua saúde, em espaços favoráveis que permitam o conhecimento, a reflexão, oferecendo, assim, condições de que sejam pensadas escolhas mais saudáveis para suas vidas.

Tais ações de capacitação da grupos – para que possam atuar na melhoria de sua saúde e qualidade de vida – oportunizam reflexões por parte dos sujeitos a respeito dos cuidados necessários com a própria saúde, sobre a importância da saúde individual e coletiva, para que assim se aproximem mais de um estado de bem-estar físico, mental e social.

Encontramo-nos com esses entendimentos, posto que buscamos compreender como as emoções e sentimentos que permeiam as relações interferem na saúde e qualidade de vida do professor do ensino básico, não como um desiquilíbrio interno dos sujeitos, mas como parte do viver. Assim, é essencial que os sujeitos tenham clareza dos significados e sentidos que atribuem aos seus afetos vividos em sala de aula para que possam se relacionar de maneira saudável, utilizando seus recursos pessoais e sociais.

Essas questões reiteram a necessidade de compreensão da saúde em sua visão ampliada, isto é, não apenas como a ausência de doença, centrada nos aspectos biológicos, mas como resultante dos modos de vida, de organização e de produção, dados em um contexto histórico, social e cultural, preconizadas pela Política Nacional de Promoção da Saúde. (BRASIL, 2014)

Como Heidemann (2013) apresenta, por mais que se afirme a relevância do desenvolvimento de práticas baseadas nos princípios e diretrizes da promoção da saúde, ainda se fazem necessárias novas concepções do processo saúde-doença, pois este ainda é marcado pela forma curativa, fragmentação e individualização, sendo ainda premente estimular novos entendimentos de seus determinantes.

A assistência médica curativa que comumente é desenvolvida nos estabelecimentos médico-assistenciais e que tem como foco central a intervenção e/ou medicalização, ainda é fortemente presente, prevalecendo uma postura que

busca compreender as emoções e sentimentos somente quando há dificuldade para encará-los. Assim, buscam-se diagnósticos para as dores existenciais, medicações, de forma curativa.

É preciso, por conseguinte, pensar no desenvolvimento de habilidades pessoais para lidar com questões afetivas, em capacitar os indivíduos para que possam ter melhor compreensão de suas emoções e sentimentos. De igual maneira, intervir, por meio de políticas públicas, nas condições socioeconômicas e culturais dos professores, incluindo a instituição escolar e suas condições de funcionamento e de trabalho.

Essas considerações afastam-nos da concepção de que a dimensão afetiva é apenas uma questão comportamental, de escolha individual, na qual a saúde é vista como resposta aos estímulos do meio, o que torna os sujeitos responsáveis únicos pela maneira como suas emoções e sentimentos interferem em sua saúde. (SILVA, 2010)

Considerar a dimensão afetiva dos professores na sala de aula atrelada à promoção da saúde é também pensar em meios e ambientes que contribuam para que os professores reflitam de maneira crítica a respeito daquilo que sentem neste contexto. Possibilitar novas maneiras de conceber as angústias, a ansiedade, e outros afetos e compreender esses sentimentos também como recursos que podem facilitar o entendimento de suas necessidades, vontades e desejos e não apenas restringi-los a classificações patológicas, mas também como possibilidades do existir na relação com o outro.

Para Buss (2000), o desenvolvimento de habilidades e atitudes pessoais favoráveis à saúde em todas as etapas da vida encontra-se entre os campos de ação da promoção da saúde. As informações relacionadas com a educação para a saúde devem ocorrer nos mais diversos espaços coletivos, inclusive na escola, sendo que a Carta de Ottawa resgata a dimensão da educação em saúde, avançando com a “ideia de *empowerment*, ou seja, o processo de capacitação (aquisição de conhecimentos) e de poder político por parte dos indivíduos e da comunidade.” (BUSS, 2000, p. 171)

Essa compreensão de *empowerment* significa emancipar, empoderar. Trata-se do é o processo pelo qual indivíduos e grupos, a partir de uma visão crítica de seu ambiente, obtêm controle de suas vidas, de suas dimensões afetivas, permitindo reconhecer sua influência, ações e capacidade de decisão, sobre sua existência e realidade social, não perdendo de vista a papel das políticas nesse processo, permitindo que assim possam atuar na transformação da sua realidade. (LOPES; TOCANTINS, 2012).

Perkins e Zimmerman definem (1995, p. 1 apud HOROCHOWSKI; MEIRELLES, 2007, p.486) esse processo de empoderamento como “um construto que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais”.

A saúde é um recurso e, ao mesmo tempo, produtor de vida e produto pelas pessoas, dentro daquilo que fazem no seu dia-a-dia: na maneira como aprendem, trabalham, divertem-se e amam, ela é construída pelo cuidado de cada um consigo mesmo e com os outros, também pela capacidade de tomar decisões e de ter controle sobre as circunstâncias da própria vida. É fundamental a luta para que os sistemas sociais ofereçam condições que permitam a obtenção da saúde por todos os seus membros.

Para isso, é necessário considerar a afetividade para além dos desafios e dificuldades no cotidiano, isto é, compreendê-la como um processo complexo para que seja possível promover ações que tornem os sujeitos capazes de compreender seu desencadeamento afetivo ao longo de seu desenvolvimento de forma integrada, sendo capazes, assim, de promover mudanças pessoais, de tomar decisões que afetam sua vida e que proporcionam condições de vida mais adequadas. Enfim, ser responsável por seus afetos e atitudes, buscando um estilo de vida saudável, como um recurso fundamental para a vida.

É urgente outro olhar para a saúde do professor, que sustente novas reflexões e discussões que caminhem no sentido de oportunizar a esses indivíduos, meios pelos quais possam conhecer os fatores que determinam sua saúde, em espaços favoráveis que permitam o conhecimento e a reflexão. Oferece-se, assim, condições para que sejam pensadas escolhas mais saudáveis para suas vidas.

A luta para que os sistemas sociais ofereçam condições que permitam a obtenção da saúde por todos os seus membros é fundamental; o poder emancipatório, de igual maneira, urge para que esses professores empoderados possam efetivar seus projetos no processo de cuidar de si, vistos as dificuldades e os desafios atuais nos quais os professores estão inseridos e que interferem diretamente em suas condições de saúde. (SALCI et al., 2013.)

6 MATERIAIS E MÉTODOS

> O método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VIGOTSKI, 2007)

6.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

O enfoque da pesquisa é de caráter qualitativo, embasado teoricamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski, fundamentada na tese da constituição cultural do homem, nos princípios da significação construídos em seu desenvolvimento.

O método, para Vigotski, possibilita conhecer as especificidades da composição do próprio sujeito que, segundo Zanella et al. (2007), desenvolve-se historicamente e peculiarmente, sendo suas características apropriadas nos constantes movimentos, que transformam a si e a seu contexto, que se mostra como aberto, impulsionado pelas possibilidades de vir a ser.

A abordagem privilegia a profundidade e alcance das informações, permitindo não somente descrever, mas também interpretar os dados, tendo a linguagem como um dos principais recursos para conhecer a essência dos fenômenos. (VIGOTSKI, 2007)

Para Minayo (2012), quando o pesquisador faz uma escolha ativa de se trabalhar com a pesquisa qualitativa, o principal verbo utilizado é compreender, pois essa é a sua ação ao responder questões singulares dos indivíduos, experiências e vivências no grupo que estão inseridos e pertencentes a seus contextos históricos e sociais.

A abordagem qualitativa aplicada à saúde não busca estudar o fenômeno em si, mas sim seu significado individual e/ou coletivo para a vida das pessoas. “O *significado* tem função estruturante: em torno do que as coisas significam, as pessoas organizarão de certo modo suas vidas, incluindo seus próprios cuidados com a saúde.” (TURATO, 2005, grifo no original)

Para o pesquisador que se compromete com o método qualitativo, é fundamental que se tenha um olhar crítico a respeito da importância do seu papel, pois ele também será ferramenta para a coleta de dados, entendendo que, enquanto ser humano, composto por sua história, pensamentos, sentimentos, ele carrega consigo uma “lente” para olhar o mundo e seus fenômenos.

Logo, é essencial que seu objeto de pesquisa esteja introjetado, assim como os referenciais que norteiam suas inquietações. A preocupação do pesquisador em esclarecer as relações existentes entre as escolhas dos procedimentos de coleta de dados, literatura científica, seu objeto e resultados de pesquisa, transmitirá a confiabilidade de sua pesquisa. (BRITO; LEONARDOS, 2001)

Entendemos, deste modo, que para buscar os significados dessas emoções e sentimento dos professores, são necessários, como coloca Chamaz (2009), a importância do olhar aguçado (curioso), da mente aberta (capacidade de deixar ser surpreendido), do ouvido apurado e da mão confiante para aproximação do nosso objeto de estudo.

6.2 LOCAL E PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de educação básica de uma cidade média do interior paulista; o estudo foi ali realizado pois a instituição social em que a pesquisadora trabalhou já havia realizado atividades em parceria com a escola, o que proporcionou o contato e o conhecimento de que lá já aconteciam outras pesquisas com coordenadores e professores daquele local.

Essa escola pública de educação básica onde foram coletados os dados foi inaugurada em 1988. De acordo com seu projeto pedagógico[4], está inserida em uma comunidade antiga, de nível socioeconômico baixo e a grande parte de seus alunos é oriunda de famílias relacionadas ao tráfico de drogas, à prostituição e aos crimes. No momento da pesquisa, atendia 791 alunos no nível de ensino fundamental, do 1º

[4] Os dados foram retirados do projeto político pedagógico desenvolvido pela escola de 2014 a 2017, este documento foi entregue pela escola à pesquisadora, complementados com Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2017).

ao 9º ano, sendo estes 446 nos anos iniciais, e 345 nos anos finais e atende 21 alunos da educação especial, em dois períodos, manhã e tarde, distribuídos em 41 salas de aula.

A estrutura física é composta por sala de recurso funcional para atendimentos de alunos com necessidades especiais, laboratório de informática e uma sala adaptada para cursos de inglês, além do “Projeto Mais Educação”, que orienta estudos, leitura e judô. Há laboratório de ciências, anfiteatro, biblioteca, secretaria, refeitório, cozinha, consultório odontológico, sala dos professores, diretoria, sala de coordenação pedagógica, área de esportes com duas quadras cobertas e piscina, também uma panificadora que oferece curso de panificação para a comunidade e em sua área externa, uma fazendinha, isso é, uma área destinada à criação de animais, aves e o plantio duas hortas para o desenvolvimento do referido projeto.

A escola conta com 57 funcionários. A equipe administrativa é composta por uma diretora, uma vice-diretora, duas agentes administrativas, funcionários terceirizados, funcionários efetivos, cozinheiros, monitor de informática e uma dentista.

Observamos, porém, que alguns desses ambientes estavam inutilizados (como a panificadora e a fazendinha) e, em conversa com a diretora, ela relatou-nos que estavam estabelecendo parceria com empresas privadas para retomar os cursos de panificação. A fazendinha, entretanto, estava inutilizada por falta de verbas e apenas permaneciam algumas galinhas.

Os participantes de nossa pesquisa são todos os professores que atuavam no 6º ano do ensino fundamental II. Essa série foi escolhida por ser momento de transição entre as séries iniciais do ensino fundamental e as séries finais dessa etapa de ensino. Assim, o primeiro ano no qual as disciplinas são oferecidas por diversos professores.

O 6º ano do ensino fundamental II contava com 88 alunos e era ofertado nessa escola exclusivamente no período da tarde, em três turmas compostas por uma média de 30 alunos. São oferecidas sete disciplinas, ministradas por 12 professores.

Os critérios de inclusão para participar do estudo foram: atuar no 6º ano do ensino fundamental nesta escola e ser membro efetivo da equipe de professores. Nesse sentido, não foi aceita a participação de professores substitutos.

Apresentamos, no quadro 1, o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes da pesquisa. Destaca-se que os nomes dos professores aqui apresentados são fictícios, a fim de se preservar o anonimato.

Quadro 1 - Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes da pesquisa, segundo nome fictício, idade, estado civil, formação, tempo de docência, tempo de atuação na escola, jornada de trabalho, número de escolas de atuação, anos/séries escolas em que atua e quantidade de turmas que leciona. Ribeirão Preto, SP, 2017.

Professor	Idade	Estado civil	Sexo	Formação[1]	Pós-graduação	Tempo de Docência[2]	Tempo de atuação na escola[3]	Jornada de Trabalho[4]	Números de escola de atuação[5]	Anos/Séries escolares em que atua[6]	Quantidade de turmas em que leciona[7]
Yuri	42	Casado	Masculino	Biologia	-	Nove meses	Nove meses	42 horas	Quatro	6º ano ao 3º ano do Ensino Médio	17
Zinaida	36	Casada	Feminino	Letras	Mestrado	14 anos	Três anos	40 aulas	Duas	6º e 7º anos do Ensino Fundamental II	Oito
Livina	46	Casada	Feminino	Letras	-	23 anos	Três anos	30 horas	Duas	6º ao 9º do Ensino Fundamental II	15
Roza	31	Divorciada	Feminino	Matemática	Mestrado	10 anos	Quatro meses	35 horas	Duas	6º ao 9º do Ensino Fundamental II	Sete
Guita	28	Casada	Feminino	Letras	Mestrado	Quatro anos	Três anos	15 horas	Uma	6º ao 8º do Ensino Fundamental II	Três
Davidov	30	Divorciado	Masculino	Educação Física	-	Três Meses	Três meses	41 horas	Uma	2º ano do Ensino Fundamental I e do 6º ao 9º do Ensino Fundamental II	Seis
Alexei	51	Casado	Masculino	História e Pedagogia	-	31 anos	Quatro anos	49 horas/aula	Três	6º ao 8º do Ensino Fundamental II e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio	18
Asya	46	Casada	Feminino	Educação Física e Pedagogia	-	17 anos	Dois anos	12 horas/aula	Duas	1º ano do Ensino Fundamental I e do 4º e 6º do Ensino Fundamental II	Quatro

(cont.)

											(cont.)
Simcha	33	União Estável	Masculino	Geografia	Psicopedagogia	Oito anos	Seis Meses	41 horas/aula	Cinco	6º ao 9º do Ensino Fundamental II	13
Mikhail	42	Solteiro	Masculino	Matemática	-	18 anos	Um ano	20 horas/aula	Duas	6º ao 9º do Ensino Fundamental II	Oito

Fonte: elaborado pela autora.

Legenda:

1: A formação está disposta na ordem em que o professor a realizou. Por exemplo: “letras e pedagogia” significa que o professor cursou primeiro Letras e, depois, Pedagogia.
2: Refere-se ao tempo de atuação (em ano ou meses) ao longo da carreira do professor.
3: Tempo de atuação na escola em que os dados foram coletados.
4: Horas/aula de jornada de trabalho semanal do professor.
5: Quantidade de escolas em que o professor atua.
6: Anos/Séries nos quais o professor atua.
7: Número de turmas atendidas pelo professor.

Dez professores participaram dessa pesquisa, dentre eles, cinco eram do gênero feminino e cinco do masculino. A idade variou entre 28 e 51 anos e o tempo na docência, de três meses a 31 anos. A atuação na escola pesquisada, entre três meses e quatro anos. A área de formação distribuiu-se em três professores de Letras, dois professores de Matemática, uma professora de Biologia, dois professores de Educação Física, um professor de História e um professor de Geografia.

Destacamos que três professores possuem pós-graduação *stricto senso* e um, pós-graduação *latu senso*. A jornada de trabalho oscilou entre 12 horas/aula e 49 horas/aula semanais. A maior parte dos professores atua em mais de uma escola, exercendo suas atividades do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. A quantidade de turmas em que os professores atuam variou entre três a 18 turmas.

6.3 FERRAMENTA PARA PRODUÇÃO DOS DADOS: ENTREVISTA NARRATIVA

Neste estudo, adotamos como ferramenta para a construção dos dados a entrevista narrativa, bem como um questionário para o autopreenchimento dos professores participantes sobre informações básicas sobre como: nome, idade, sexo, estado civil, formação/área/ano, tempo de trabalho na escola pesquisada. Os modelos utilizados podem ser consultados no apêndice A.

Foi realizado um contato inicial com os professores a fim de convidá-los à participação na pesquisa. Esse momento foi direcionado pela direção e coordenação, em um momento de intervalo, no qual a maior parte dos possíveis participantes estariam. Nesse encontro, foram apresentados os objetivos e desenvolvimento da pesquisa. Os professores que prontamente aceitaram participar agendaram a primeira entrevista individual, de acordo com a disponibilidade de cada um, o que ocorreu em sala reservada.

A entrevista narrativa caracteriza-se como instrumento de pesquisa não estruturado que busca identificar os significados e sentidos que os professores atribuem à sua afetividade e como a relacionam com sua saúde. Sendo assim, a

entrevista narrativa permite compreender os contextos nos quais os sujeitos foram construídos e os elementos que impulsionam suas ações (BAUER; GASKELL, 2002).

De acordo com Muylaert et al. (2014), as narrativas possibilitam atrelar histórias de vida a contextos sócio-históricos, possibilitando que os sujeitos revelem simultaneamente suas vivências individuais, esclarecendo aspectos singulares a respeito das identidades dos indivíduos e da representação que eles têm de si mesmo, dos seus sentimentos e emoções. Sendo assim, a entrevista narrativa permite compreender os contextos nos quais os sujeitos foram construídos e os elementos que impulsionam suas ações. (JOUCHELOVICH, 2002).

As entrevistas foram realizadas em dois momentos, como forma de ampliar o vínculo estabelecido entre participantes e pesquisadora, com o tema norteador “A afetividade do professor em sala de aula”. (Apêndice B) Essa dinâmica teve fundamental importância, pois não se tratou apenas de obtenção de dados, mas sim de dar voz às vivências, desafios, dificuldades, pensamentos e sentimentos dessas pessoas. Os dois momentos de entrevista, então, possibilitaram condições favoráveis para que se desenvolvesse uma relação de confiança.

A temática dessa pesquisa demandava que os sujeitos se sentissem acolhidos e confortáveis na presença do outro, pois ao falar a respeito do que sentimos, das nossas emoções, daquilo que nos afeta, também estamos oferecendo ao outro o que para nós é precioso. Dessa maneira, a postura da pesquisadora teve de ser como alguém com um olhar atento para o que os participantes traziam, com toda atenção voltada às suas narrativas, genuinamente interessada, em escuta ativa e atenta, despida de preconceitos, julgamentos e críticas, cuidando também daquilo que não foi verbalizado, como os gestos, sinais e olhares.

A entrevista é um tipo de ferramenta para coleta de dados privilegiado nas investigações de cunho qualitativo, pois possibilita compreender práticas, crenças valores e modos como cada um dos sujeitos participantes percebe e significa a realidade. Essa ferramenta também permite que o pesquisador mergulhe em profundidade, e que os sujeitos participantes reflitam sobre si e sobre seus percursos biográficos, cultura e valores. Assim, ao mesmo tempo que oferece

matéria prima para o pesquisador, também propicia uma construção de sentidos. (DUARTE, 2004)

As entrevistas foram gravadas e transcritas de forma literal, preservando o discurso em sua completude, com risadas, mudanças no tom de voz, dentre outros aspectos que, assim registrados, mantêm todo o conteúdo compartilhado no processo.

Tabela 1 - Professores participantes e duração das entrevistas. Ribeirão Preto, SP, 2018.

	1ª	**2ª**
Participantes	Entrevista/Duração*	Entrevista/Duração*
Professora Asya	44:32	35:13
Professor Yuri	51:27	32:13
Professora Livina	41:17	41:36
Professora Zinaida	49:21	31:23
Professora Roza	39:51	15:42
Professora Guita	30:34	33:55
Professor Davidov	44:52	26:40
Professor Alexei	40:23	47:37
Professor Simcha	36:06	18:28
Professor Mikail	38:50	15:38

Fonte: elaborado pela autora.

* Legenda: duração dos acontecimentos no formato “minutos:segundos”.

6.4 COMPROMISSO ÉTICO

Inicialmente, o compromisso ético efetivou-se pelo o contato com a escola e com a secretaria de ensino da cidade onde havia a intenção de realizar a pesquisa. De igual maneira, buscou-se o encontro com o diretor da escola para esclarecimento da proposta, de seus objetivos e desenvolvimento, assim obtendo sua aprovação para a coleta de dados. A documentação associada a essa etapa, encontra-se no anexo A.

Em seguida, a pesquisa foi encaminhada para Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP-USP), atendendo à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), para apreciação. A aprovação

do CEP está registrada de acordo com o Protocolo CAAE: 61528316.0.0000.5393, disponível no anexo B.

Essa primeira etapa ocorreu próxima ao final do ano de 2016. Entretanto, ao iniciar o próximo ano, momento de realização da coleta de dados, a direção da escola foi alterada. Com isso, contatou-se a nova diretoria, e foi realizado novo encontro para esclarecimento da proposta. Após a segunda aprovação, foi feito o convite para os professores.

Todos os participantes tiveram garantida a possibilidade de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A). Após esclarecimento completo, ou seja, ao compreenderem a proposta da pesquisa, foram convidados a assinar o TCLE, elaborado em duas vias (uma cópia para o entrevistado e outra para o pesquisador).

6.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

> A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de colocar problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos. (VIGOTSKI, 2007)

Os dados foram submetidos à análise temática e organizados em temas, focando aspectos expressados e palavras presentes no discurso, isto é, no material linguístico, considerando o campo da subjetividade, das necessidades e motivos do sujeito.

Conforme Braun e Clarke (2006), a análise temática é um método que possibilita identificação, análise e relato de padrões nos dados, possibilitando a organização e a descrição rica em detalhes, além de viabilizar a interpretação de diversos aspectos da temática pesquisada, como ideias e conceitualizações. Segundo as mesmas autoras, apesar de a análise temática ser técnica frequente para análise de dados qualitativos, algumas análises, apesar de anunciarem a preocupação com as questões subjetivas, utilizavam-se de critérios empiristas-positivistas em sua forma de fazê-la, ainda são fortemente utilizados, por isso havia a necessidade de um documento que orientasse satisfatoriamente os pesquisadores

em relação a teoria, aplicação e avaliação, acessível tanto para pesquisadores principiantes na pesquisa qualitativa quanto para os mais familiarizados.

Dessa forma, a Análise Temática, tal como preconizada pelas autoras, torna-se ferramenta possível e coerente para esta pesquisa, tanto no que diz respeito à abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007; BRAUN E CLARKE, 2013), como também na perspectiva da abordagem histórico-cultural. Nesse sentido, cabe o entendimento trazido por Vigotski (2007), que prioriza analisar os processos e não os objetos, não apenas descrevendo (genótipo), mas também explicando (fenótipo).

Essa ampla análise só é possível quando são apresentadas as relações dinâmico-causais do fenômeno de pesquisa, de todo seu processo vivo de desenvolvimento: “se a essência dos objetos coincidisse com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua” (VIGOTSKI, 2007, p. 66).

Para Aguiar e Ozella (2006), é preciso entender os fenômenos em seus processos históricos, buscando explicação de suas constituições, o que permite ir além das aparências e da mera descrição dos fatos.

Frente a essas inquietações, as pesquisadoras Braun e Clarke produziram um documento que sistematiza claramente todas as etapas do processo da Análise Temática. Facilitou-se a utilização, pelos pesquisadores, da referida proposta, o que propiciou a atuação ativa de escolhas metodológicas ao longo da construção dos dados.

Pensando no rigor e no comprometimento do pesquisador com os percursos e nas ações que envolvem o processo de pesquisa, enfatiza-se o percurso histórico e cultural, que traz consigo as marcas de sua gênese, do processo (caminhar) e de seu tempo. Essa perspectiva possibilita, a todo momento, que o pesquisador perceba o caminho que está sendo trilhado e suas escolhas, em busca de atingir aos objetivos propostos pelo estudo, atento para que as perguntas iniciais da pesquisa sejam esclarecidas ao longo das ações que envolvem seu processo de investigação.

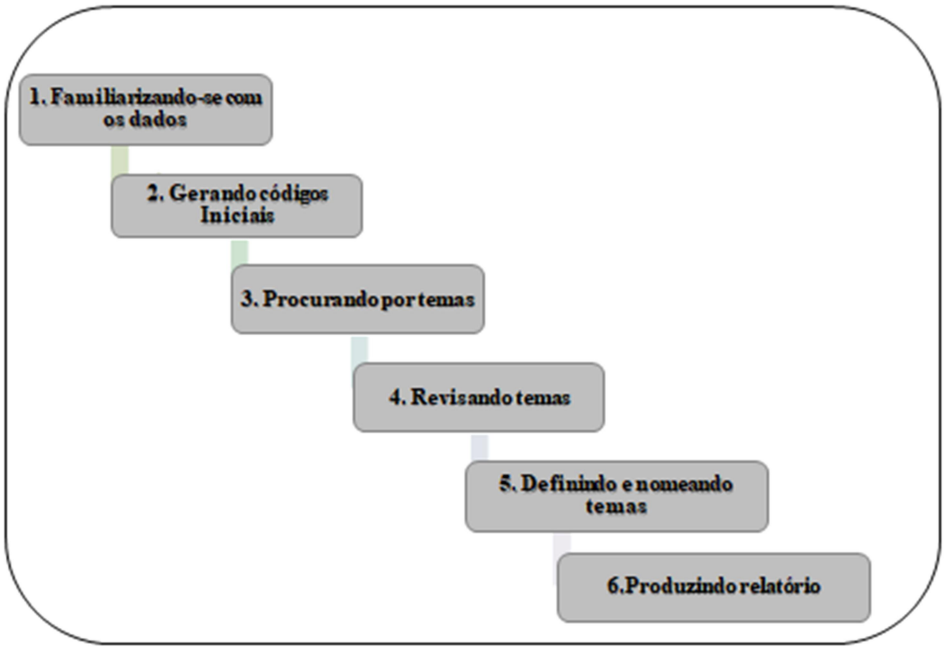
Segundo Gonzáles Rey (2000), nossas emoções têm uma natureza subjetiva, por isso se faz necessário explicar como interno e externo se articulam, para que

apareçam. Para Minayo (2010) a abordagem qualitativa de pesquisa é aquela que se volta para o nível subjetivo e relacional da realidade social, por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais.

Dessa forma, a Análise Temática proposta por Braun e Clark (2006) e é uma técnica analítica qualitativa, que viabiliza uma organização rica e detalhada do conjunto dos dados, com isso possibilita a identificação e análise dos temas levantados a partir dos padrões de significado, este podendo ser identificado pela convergência ou divergência nos relatos apresentados.

A análise temática é composta por seis fases principais, organizadas conforme a figura 2.[5]

Figura 2 - Quadro teórico da metodologia Análise temática de Braun e Clarke.



Fonte: Adaptado de Braun e Clark (2006), tradução nossa.

6.5.1 Fase 1 – Familiarizando-se com os dados

[5] *A análise não é um processo linear ou uma transposição de fases, mas sim um processo recursivo, no qual o pesquisador move-se para frente ou para trás.

Nessa etapa, incluimos a transcrição em texto das entrevistas gravadas com os participantes. As gravações totalizaram 18 horas de entrevista, o que demandou 80 horas para transcrição. Esse primeiro momento foi seguido pela organização dos textos e correção ortográfica, de forma a facilitar a leitura ativa dos conteúdos. Assim, houve a imersão em profundidade e amplitude nos dados coletados com os participantes, provenientes das transcrições, repetindo exaustivamente as leituras das informações. Já aqui se iniciou a identificação de padrões de relatos, crenças, atitudes e comportamentos para a codificação inicial.

6.5.2 Fase 2 – Gerando códigos iniciais

Para o processo de geração dos códigos iniciais, Braun e Clark (2006) sugerem que se codifique o maior número de temas potenciais possíveis, de forma inclusiva, para não que aspectos relevantes não sejam perdidos, ainda que não se teorize sobre eles.

Nesse momento é fundamental sempre estar seguro e voltado para os objetivos da pesquisa, pois os códigos são parte constituinte na identificação dos temas, sendo assim fundamentais para a produção do relatório final. Em outras palavras, não se deve perder de vista que esse processo de análise dos dados está voltado para um norte – responder os objetivos da pesquisa.

Dessa maneira, realizamos esse processo para que os objetivos ficassem em destaque ao longo de toda construção dos códigos, como exemplificado pela figura 3. Após esse momento, organizamos os códigos em tabela, por participante, como apresentado no quadro 2. Como resultado, as 20 entrevistas realizadas com os 10 participantes totalizaram um total de 643 códigos.

Figura 3 - Processo de codificação a partir de extrato de dado da primeira entrevista realizada com professor Yuri.

Geral: Compreender, à luz da abordagem histórico-cultural, como os professores da Educação Básica entendem sua afetividade em sala de aula e como a relacionam à sua saúde.
Específicos: Identificar sentidos e significados atribuídos aos afetos em sala de aula pelo professor; Identificar e analisar as relações feitas pelos professores entre afetos e reflexos na saúde do professor.

e aí o outro problema é o empregador, que quando você chega no limite, você é obrigado é ficar trabalhando até o limite, por que não tem a recompensa, que é o salário, que é algo de direito, não dá condição de você diminuir a carga horário a, tem que fazer das 7 as 23h da noite, é um desgaste físico e emocional muito pesado, então aí que a afetividade não tá sendo respeitada, por que o número de professor que tá exonerando por conta desse tipo de problema emocional, gente que tira licença saúde, tanto de professor que toma remédio psiquiátrico, não pra você ignorar isso, e o governo, tanto na instancia municipal quanto estadual, acho que é desculpa pra não ir trabalhar, não considera essa afetividade um item importante dentro da educação	Condições de trabalho e sofrimento do professor

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 - Códigos gerados a partir das entrevistas com professora Livina. Total de códigos nessa entrevista: 63.

CÓDIGOS- PROFESSORA LIVINA	
Sentimento de frustração	Relação com aluno
Conhecendo a história de dificuldade dos alunos	Trabalho do professor além do pedagógico
Sentimento positivo do aluno pela professora	Paciência e elogios na relação com aluno
Relação com alunos	Sentimentos contraditórios
Comparando aluno com filho	Sentimento de desanimo
Sentimento de impotência	Ser Professor afetivo *versus* professor autoritário
Vivência afetiva marcante	Professora se coloca no lugar da aluna
Orientar aluna como uma mãe	Resultado positivo do trabalho com aluna
Condições de trabalho	Ser afetivo é dar atenção para o aluno
Dificuldade de aproximação com aluno	Sentimento de impotência
Dificuldade com participação da família	Por aluna para fora fez ela ter respeito pela professora
Necessidade de colocar limites nos alunos	Professora impondo sua autoridade ao aluno
Dificuldade em ser afetiva e ao mesmo tempo mandar na sala	Vivência negativa com aluno
Necessidade de explicar os limites para aluno	Professor muito afetivo pode perder autoridade
Diferença no uso da linguagem com a professora e o médico	Perda de respeito na forma de tratar o professor no Brasil
Sentimento de desvalorização	Ser afetivo é se colocar no lugar do outro
Alunos como vítimas	O caldeirão com os diferentes sentimentos do professor nas experiências com diferentes salas
Insegurança e preocupação no trabalho com aluno deficiente	Mudanças na atuação ao longo da carreira
Mudanças ao longo do dia de trabalho	Comparação com filha
Turma que dá trabalho para professor	Desgaste do professor
Turma que todo professor reclama	Professor não pode escolher a turma que vai trabalhar
Experiência Positiva com turma	Variáveis (turma/aula dupla/horário de aula) que interferem no trabalho do professor em sala de aula
Período da tarde é pior	Condições de trabalho do professor
Barulhos que afetam negativamente a professora	Aspectos que atrapalham o trabalho do professor
Falta de recursos para professor	Aprender a fazer que os fatores negativos não interfiram na aula
Imprevistos que atrapalham o trabalho da professora	Sentimento que mobilizam atitudes da professora
Não guardar magoa de acontecimentos em sala de aula	Sentimentos bons em uma turma boa
Afetividade interfere na saúde	Adequar atividades do livro didático a turma

(cont.)

	(cont.)
Diferença da aula de inglês na escola e em um curso extra	Cansaço do professor no final do dia de trabalho
Professor tem que gostar do aluno/disciplina/ensinar/que faz se não abandona a profissão	Um colega de profissão que desanimou, adoeceu e exonerou o cargo
É mais cansativo ser professor do ensino básico do que universitário	Alunos do EF dão mais trabalho
Vivência violência em sala de aula	Vivência de violenta vivida por um colega professor
Vivência de violência entre os alunos, professora acusada pelo aluno de machuca-lo.	Mudança de postura frente a violência entre alunos em sala de aula
Vivência de violência de colega professor	Sentimento de frustração
Alunos não comprometidos	Não envolvimento da família do aluno desmotiva a professora
Vivência de colega professora incomodada com não participação das famílias	Emoção da professora fragilizada pela falta de compromisso
Frustração do professor	Uso de remédios para dormir, como Rivotril®, por professores.

Fonte: elaborado pela autora.

6.5.3 Fase 3 – Buscando por temas

Após a realização de toda a codificação do conjunto de dados (organizados por participantes), derivaram-se longas listas com diferentes códigos, viabilizando a análise em níveis mais amplos e passíveis de triagem, para composição de temas potenciais. Para tanto, as listas de códigos foram pintadas com uma cor para cada professor, entendendo que assim se poderiam observar os dados gerados com cada participante, mesmo que agrupado todo o conjunto de dados da pesquisa. Assim, foram recortados pedaços de papéis, dispostos em uma mesa, e realizado um processo cuidadoso, com devida atenção a cada código gerado, permitindo o alcance dos temas.

Figura 4 - Momento de organização dos códigos para construção dos temas.

Fonte: elaborado pela autora.

Como o tamanho do corpus era significativo, foi desenvolvida uma planilha (utilizando-se o *software Microsoft Excel*) com os códigos ordenados por temas, facilitando o manuseio dos dados, como apresentado no quadro 3.

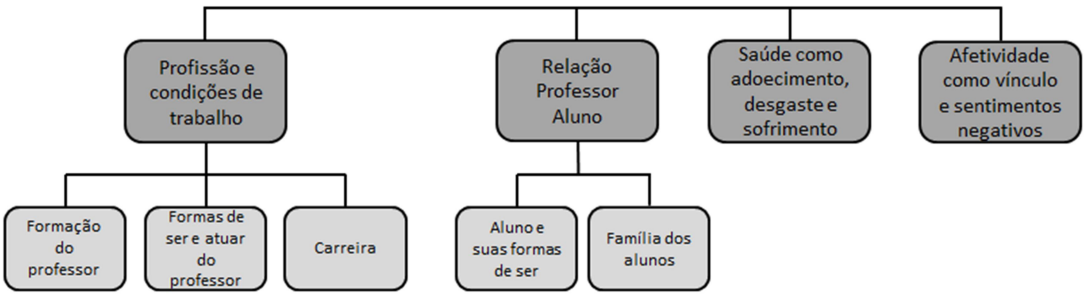
Quadro 3 - Exemplo de quadro apresentado por códigos e temas iniciais.

Codigos	grupo
Professor resistir ao cansaço e estresse para continuar na profissão	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Autoritarismo gera desgaste e frustração para professor	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Professores que em longo prazo, somatizam e tem câncer, enfartam e falecem	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Relação estresse do professor com câncer	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Afetividade como frustração e estresse afeta a saúde no aumenta pressão arterial	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Desanimo do professor leva a depressão	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Somatizar sentimentos podem causar doenças	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Rotina corrida, estresse e nervoso da professora levou a gastrite	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Ser rígido em sala é um caminho para cuidar da saúde	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Postura negativa do aluno afeta saúde do professor	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Momentos estressantes afetam a saúde	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Preocupação histórico cardíaco familiar	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Morte inesperada	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Desgaste físico do professor diferente quando cansa, mas faz o que gosta(esportista	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Vivência de morte de um professor	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Sofrimento do professor	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Desgaste emocional e uso de fluoxetina	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Sofrimento do professor com a postura dos alunos	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Vivências ruins afetaram a saúde do professor	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Estresse do professor	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Sintomas psicológicos	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Receio de no momento de raiva de um pire paque(coração	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Saúde é estar feliz com resultado positivo na sala de aula	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Afetividade interfere na saúde	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Desgaste do professor	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Um colega de profissão que desanimou, adoeceu e exonerou o cargo	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Uso de remédios para dormir, como Rivotril por professores	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Sentimento de preocupação faz mal para saúde	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Preocupação e cuidados para não adoecer	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Ambiente de trabalho e adoecimento	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Falta de cuidado com o psicológico do professor	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Adoecimento se professor leva problemas para fora da escola	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Adoecimento e uso de psicotrópicos pelos professores	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
Ambiente de trabalho ruim leva depressão	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento
psicológico pode trazer doenças psicossomáticas	Saúde como adoecimento, do sarto e sofrimento

Fonte: recorte de planilha de códigos, elaborado pela autora.

Os recursos visuais foram fundamentais nessa etapa, pois auxiliaram na identificação dos temas provisórios, abrigados em conjunto, considerando a relevância destes para o objeto de estudo e a interrelação entre eles. Em seguida, converteu-se em mapa temático.

Figura 5 - Mapa temático inicial elaborado pela autora a partir do levantamento e organização dos códigos de todo conjunto de dados levantado na coleta de dados.

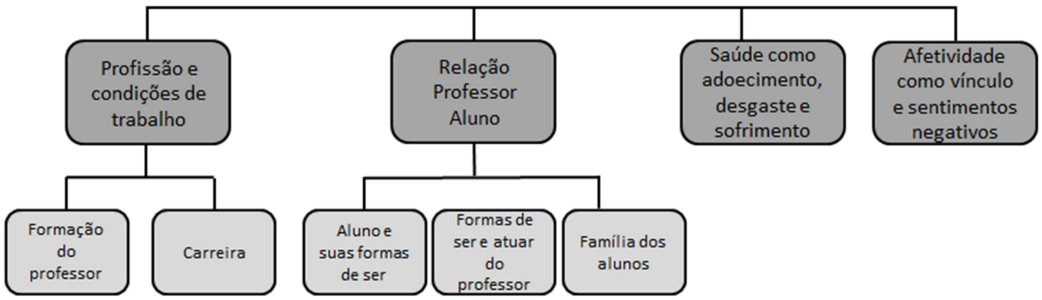


Fonte: elaborado pela autora.

6.5.4 Fase 4 – Revisando os temas

Nessa fase, foi realizada a revisão e o refinamento dos temas em relação ao conjunto de dados como um todo, garantindo a homogeneidade interna e a heterogeneidade externa dos dados, isto é, os dados dos temas devem ser significativamente coerente juntos, conquanto existam distinções claras e identificáveis entre os temas. Nesse momento do processo, foi possível perceber que subtemas (aventados em um primeiro momento) pertenciam a outras temáticas.

Figura 6 - Mapa temático apresentando a revisão e refinamento do mapa temático inicial.

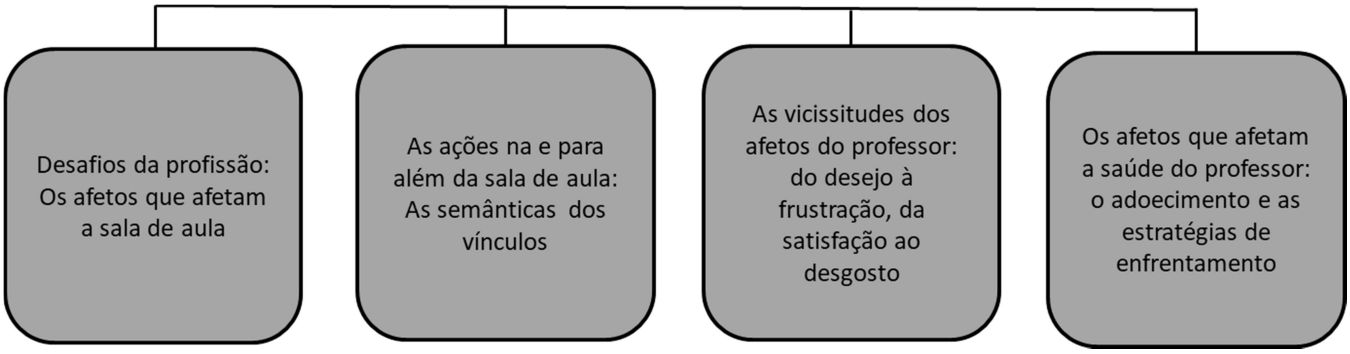


Fonte: elaborado pela autora.

6.5.5 Fase 5 – Definindo e nomeando temas

Os temas, nessa etapa, foram analisados detalhadamente, identificando a narrativa que relatada em cada tema, determinando aspectos dos dados que cada temática captura e a forma como se encaixa em relação aos demais. Dessa forma, não apenas parafraseando os conteúdos dos extratos de dados, mas identificando o que é interessante em cada um deles e respondendo o porquê são pertinentes em relação as questões e objetivos da pesquisa.

Figura 7 - Mapa temático final, mostrando os quatro temas principais finais.



Fonte: elaborado pela autora.

6.5.6 Fase 6 – Produzindo o texto final

Nesta etapa, foi realizada a escrita da narrativa analítica, não limitada apenas à descrição dos dados, mas também trazendo argumentos que colaborassem para a explicação do fenômeno pesquisado, assim respondendo às questões de pesquisa e aos objetivos propostos, em diálogo entre estrutura teórica e as discussões. Assim, os significados e sentidos apresentados em cada tema estariam contextualizados, articulados e em consonância com o principal tema atravessado ao longo de todo trabalho: a relação afetividade e saúde do professor do ensino básico.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo é destinado à apresentação dos participantes deste estudo, em dados que contribuem para a compreensão de quem são as vozes que aqui transformamos em palavras: por trás desse corpus de dados, estão dez sujeitos que carregam em si suas histórias e culturas

Os dados foram estruturados objetivando dar luz à forma do processo de significação da afetividade dos professores e de como a relacionam com a sua saúde. Dessa maneira, conforme mapa temático desenvolvido na metodologia, a análise do material levou à organização de quatro temas, sendo esses:

I. Desafios da profissão: os afetos que afetam a sala de aula.

II. As relações na e para além da sala de aula: as semânticas dos vínculos.

III. As vicissitudes dos afetos do professor: do desejo a frustração, da satisfação ao desgosto.

IV. Os afetos que afetam a saúde do professor: o adoecimento e as estratégias de enfrentamento.

A análise permitiu esclarecer os significados e os sentidos atribuídos pelos professores à dimensão afetiva, e explicar como a relacionam com sua saúde, evidenciando que nesse processo de significação dos professores, aspectos como a questão da profissão, a carreira do professor e a sua formação se fazem presentes.

Indicou, ainda, como os participantes desta pesquisa se sentem em seu principal cenário de atuação – a sala de aula –, de forma que os afetos são partes constituintes das relações nesse ambiente e adquirem diferentes significados e sentidos para os diferentes professores nas variadas vivências e interações. Por fim, elucidamos como o processo de significação da afetividade dialoga com as questões de saúde do professor.

7.1 DESAFIOS DA PROFISSÃO: OS AFETOS QUE AFETAM A SALA DE AULA

"Qual é a vida de um professor? A sala de aula." (professora Asya)

A epígrafe dessa primeira temática apresenta a fala da professora Asya, participante dessa pesquisa, pois é nesse ambiente que o professor constrói a si, seus significados, sentidos, forma-se e transforma-se. Ainda que muitos conhecimentos sejam adquiridos na formação universitária, em cursos livres ou mesmo na pós-graduação, isto é, em outras salas de aula onde o professor está aluno, fica evidente nas falas dos participantes como seu fazer e seu modo de ser docente são estabelecidos nas práticas realizadas ao longo de sua carreira, nas experiências profissionais em sala de aula.

Nesse ambiente, as relações são estabelecidas; nesse "corpo-a-corpo", as interações acontecem e o professor precisa estar atento às implicações desse aspecto. (RIOS, 2008)

Com essa temática, buscamos responder como a dimensão afetiva se faz presente na profissão do professor, em sua carreira e formação, e o modo como o processo de significação se dá, evidenciando como os professores reconhecem sua afetividade na profissão e dentro de suas condições de trabalho.

Trazemos, agora, as vozes de professores a respeito do ambiente de trabalho. A professora Asya nos diz:

> qual é a vida de um professor? é a sala de aula, tirando assim a parte que é pessoal, a maior parte do tempo o professor fica aonde? [...] então se você não gostar, o que vai acontecer?

Logo após essa fala, a professora relata que já pensou em sair da área da educação e que entende ser necessário "muito amor" pelo o que faz.

Percebe-se com essa fala e dos demais sujeitos participantes, o quão desafiador é o exercício da docência, e como são significativas as dificuldades que professores enfrentam no cotidiano. De acordo com eles, questões como a falta de interesse e de participação dos alunos, o barulho excessivo, as ofensas e agressões, aliados à falta de professores e recursos materiais, ao grande número de

alunos por sala, enfim, problemáticas estruturais que os fazem entender que o amor pela profissão é fundamental.

O professor Yuri compara o trabalho do professor com o trabalho na lavoura:

> eu já trabalhei na lavoura, na cana, na laranja, e o cansaço é físico, esse cansaço você resolve com uma noite de sono bem dormida, mas aí você dorme bem, né, por que o corpo tá estropiado, mas é assim, nesse tipo de lugar assim o pessoal trabalha cantando, né, fazendo brincadeira.

Seu trabalho anterior, diferente da sala de aula, evidencia a questão da afetividade:

> você é obrigado é ficar trabalhando até o limite porque não tem a recompensa, que é o salário, que é algo de direito, não dá condição de você diminuir a carga horário a, tem que fazer das 7 às 23h da noite, é um desgaste físico e emocional muito pesado, então aí que a afetividade não tá sendo respeitada, por que o número de professor que tá exonerando por conta desse tipo de problema emocional, gente que tira licença saúde, tanto de professor que toma remédio psiquiátrico, não pra você ignorar isso, e o governo, tanto na instância municipal quanto estadual, acho que é desculpa pra não ir trabalhar, não considera essa afetividade um item importante dentro da educação

Na fala do professor Yuri, como Livina, são aventadas as consequências do grande número de aulas que se atribuem aos professores. Posto que a quantidade de aulas necessária para uma boa remuneração é excessiva, as condições de trabalho desgastam e interferem na qualidade das aulas e, assim, no sentimento do professor em atingir aos seus objetivos.

Isso impacta diretamente na sua dimensão afetiva: é significativo quando o professor compara seu ambiente de trabalho com o de uma lavoura, evidenciando como se sente em relação aos seus próprios sentimentos e emoções. Essa questão aparece também na fala da professora Livina:

> ...é humanamente até impossível você chegar na décima, décima primeira aula com a mesma qualidade da primeira que você começou, fisicamente

> você tá cansado, você tá estressado, você já não tá mais suportando o barulho da sala, indisciplina, tudo isso atrapalha.” .E compara uma sala que recebe bem o professor com cena de nova, algo da ficção: “mas até pra você ser bem recebido, hora que você entra na classe eles falam 'bom dia professora, seja bem vinda" sabe é uma coisa que ninguém mais faz isso, parece a escolinha lá do carrossel, da professora Helena. (relato da professora Livina)

Para o professor Yuri, falar de afetividade em sala de aula é:

> a gente fala de emoção, de ficar chateado, acho que tá relacionado com a questão de ter sucesso, por que o ideal nosso é que o aluno aprenda, essa é a ideia do professor, o professor tá interessado que o aluno aprenda, questão de formar um cidadão mesmo, e tudo isso daí vai contra essas vontades, esse desejo.

Para Leite (2012), a afetividade está presente nas decisões do professor, pois não é possível a separação das dimensões “razão” e “emoção”; ele pensa e sente no mesmo instante, acarretando consequências tanto no desenvolvimento dos conteúdos de ensino, isto é, no aspecto cognitivo, como em sua relação com os alunos. Dessa forma, compreender a dimensão afetiva do professor em sala de aula é considerar seus desejos, motivações e necessidades, resgatando assim sua subjetividade.

Para o professor Davidov, ter o controle da turma e atingir a sua proposta de aula são fatores que interferem em como se sente em sala de aula e no merecimento do seu salário:

> menos eu senti um sentimento de impotência, pra mim um momento que eu perdi o controle da turma eu sentia que eu não era digno do salário que eu recebia, por que a gente recebe um salário, porém a gente tem uma, ou pelo menos o pagador, o gestor espera o mínimo de você, o mínimo de resultado

Ao longo dessas vivências em sala de aula, os professores desenvolvem estratégias para lidar com as situações difíceis que encontram. A professora Zinaida diz que faz, em suas palavras, uma “preparação divina”:

> “não vou ceder, não posso vou ficar calma, vou ficar tranquila”, então é isso, é essa preparação que eu faço, eu vou mentalizando quem que eu vou

> encontrar, igual quando você vai pro trabalho, vou no trabalho e vai ter o fulano, a fulana que eu não me dou bem com eles, então não vou sair do meu eixo, vou fazer isso, vou fingir que eu não ouço a ofensa ou vou chegar e vou conversar, então é isso, fazer essa preparação antes que dá certo, dá certo, pra mim pelo menos dá certo.

Chamamos a atenção para o fato de que a professora se prepara “igual quando você pro trabalho”. Nesse momento, ela coloca o labor do professor diferenciado de outras profissões. É necessário perceber nessas palavras como a história e a cultura interferem na percepção do trabalho do professor.

É preciso que a referida profissão adquira um estatuto semelhante ao de outras atividades laborais, com visibilidade para a riqueza e a complexidade do ensino do ponto de vista profissional, e que a formação seja baseada em pesquisas cujos pontos centrais sejam a ação docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 2012)

A identidade dos sujeitos também é construída pelo trabalho, pela possibilidade de integração social e de realização pessoal e, nesse sentido, a insatisfação com o trabalho, o desconforto e o desgaste emocional presentes no trabalho dos professores têm sido um fator de adoecimento. (ANDRADE; CARDOSO, 2012)

Outros fatores que os professores entendem interferir em seu trabalho em sala de aula são: o período do dia, seus problemas pessoais e as políticas educacionais.

> No período da manhã, é ainda mais gostoso ainda de dar aula, os meninos são mais tranquilos, eles estão mais, acho que é tranquilo mesmo, agora no período da tarde eles são mais agitados, eu não sei o que acontece, em qualquer escola em todas as escolas que eu já trabalhei o período da tarde é muito mais irritado do que o período da manhã, então já tem que vir preparada com outra cabeça, sabendo que eles vão chegar mais agitados. (relato da professora Roza)

Os professores relatam como seus problemas pessoais influenciam seu trabalho:

> quando a gente tá com algum problema, discutiu com a mãe, alguma coisa assim e vem dar aula, aquilo fica na cabeça, é muito difícil separar eu acho, não que a gente vá descontar nas crianças, você já não tá de bom humor, você já não consegue mais fazer uma brincadeira, alguma coisa assim, na

> aula você fica mais séria, até os alunos percebem quando a gente não tá bem também. Então eu acho muito difícil que a gente consiga separar, aqui é meu trabalho lá é minha casa, e põe na porta e deixa lá, eu acho complicado. (relato da professora Roza)

Para o professor Mikail, são as políticas educacionais, tais como menor investimento de gastos, precarização da qualidade da educação que impactam de maneira negativa o professor:

> isso acarreta todas essas consequências e que vem a estourar no professor nessas questões emocionais e psicológicas.

Ao longo das entrevistas, os professores relataram experiências difíceis que tiveram em sala de aula. O professor Simcha entende que a maior parte de suas experiências são negativas, e a professora Guita fala de um de seus momentos de dificuldade:

> Talvez eu tenho, eu acho que a maior parte das minhas vivências são negativas né, em relação a afetividade na sala de aula, não que não tenha as positivas, tem alunos que são muito, até na fala são carinhosos, você tem aquela, me falta palavras agora, aquela correspondência com esse tipo de aluno, né, mas você sofre mais são ataques pra tentar de por pra baixo de alguma forma, é o que eu consigo me lembrar. Falando do que aconteceu agora, um aluno me chamou de boiola. (relato do professor Simcha)

> eu pedi a atenção dele, e ele falou palavrão, e muito assim agressivo comigo, naquele momento foi a primeira vez que eu falei " eu acho que eu vou chorar na sala de aula", não tinha acontecido até então, eu chorava fora da sala de aula, mas ai foi muito difícil, só que eu sabia que eu não poderia chorar na sala de aula, porque aquilo ali iria me desestabilizar perante a sala (relato da professora Guita)

Nesse sentido, Zanella (2004) discute a importância do desafio em atentar para os aspectos econômicos, sociais e políticos, porém sem desconsiderar esses acontecimentos em espaços cotidianos, sempre transformados pelo resultado da atividade do próprio homem, que ali também é transformado pelos espaços.

Professor Alexei relata que vive um acúmulo de funções e, por isso, seria preciso mais apoio de uma equipe multidisciplinar:

> Não é paradoxal o professor falar "não, agora eu virei cuidador, virei psicólogo, virei cuidador, virei" nós viramos tudo mesmo, nós viramos tudo, não adianta fugir. Agora, o que a gente tem que fazer é ter apoio psicológico, apoio de gente especializada pra ensinar a gente a trabalhar com isso, tem que ter apoio, né.[...] também ter essa capacidade de inteligência emocional, você ter vínculo com o aluno, nós temos que ter tudo isso, então temos que assumir um monte de função. (relato do professor Alexei)

Falando das diferenças de desgaste da escola pública e privada, ele diz:

> então ali não me desgastava, entendeu, então eu poderia sair de lá e ir pra escola pública me desgastar, lá eu não tinha desgaste assim, tinha desgaste só de ficar em pé, desgaste físico, agora desgaste emocional era mínimo, tinha o desgaste físico e mental, parte cognitiva de ter que explicar a matérias, discutir coisa e tal, mas eu não tinha desgaste emocional. (relato do professor Alexei)

Sobre a formação, eles expõem que a formação em nível superior, não os capacita para enfrentar as adversidades em sala de aula, entendendo que há um distanciamento do que é aprendido na universidade e as necessidades para atuação no ensino básico. Essas questões da formação de professores interferem diretamente em como este profissional se sente em sala de aula, nesse caso, despreparado.

> esse professor que saiu da universidade, ele vem aqui no 6ºano e acha que o aluno já sabe falar bom dia, boa tarde, dá licença, por favor, os alunos já sabem que quando você vai começar a falar eles já ficam quietos, o professor acha isso [...] a realidade é outra, totalmente outra, o aluno um sabe e o outro não sabe, um vai levantar no meio da sua explicação, o outro, quer dizer como que você vai levar isso, então quem te preparou, preparou errado pra dar aula, você não tá formado pra dar aula, esse professor que tá entrando ele não tá formado pra dar aula pro aluno real, entendeu, ele não tá preparado, ele pode estar preparado, vamos dizer assim teoricamente, teoricamente na matéria, na disciplina dele, da área que ele escolheu, teoricamente ele pode estar [...] (relato do professor Alexei)

> lá na universidade é uma realidade muito diferente do que a gente encontra aqui, por mais que você faça estágio, é um recorte muito perfeito, por mais complicado que seja a sala, é um recorte muito perfeito do que você vai encontrar [...] você faz na universidade planos de aula beleza, quando você chega aqui, seus planos de aula vão por água abaixo (relato da professora Guita)

Os professores relatam que, ao longo da carreira, ocorreram mudanças significativas, tanto em sua maneira de atuar quanto em como se sente em sala de aula:

> no começo você tem mais paciência, mais talvez até idealismo mesmo, ali eu vou querer mudar, eu vou conseguir, eu vou chegar, por fim você vai, passando os anos, da própria idade, anos de trabalho, você acaba, ai não, deixa pra lá, não vai dar cer.., eu acho que um pouco é isso, todo mundo quando começa, começa com aquela coisa, eu vou conseguir, eu vou fazer, não é? e alguma coisas você consegue, alguma não, aí você vai insistindo até que uma hora você vai cansando, não é, é complicado. (relato da professora Livina)

> quando eu tenha saído da faculdade, tava cheio de ideia de fazer isso, de fazer aquilo, ainda tinha um pouco daquele romantismo de " não, eu vou criar isso, vou fazer um negócio diferente", né! Mas logo nos primeiros anos eu já abandonei a minha ideia. (relato do professor Simcha)

> Quando eu comecei a dar aula, nossa, no meu primeiro ano, nossa eu era muito frustrada [...] batia de frente com eles, que eu queria que eles prestassem atenção, mas o que eu fazia, eu brigava com eles pra eles prestarem atenção, até que chegou um momento que eu falei, "gente, não tá funcionando", o que tá acontecendo, eu tô me desgastando, eles estão se desgastando e tá todo mundo ficando muito cansado, aí que eu tive essa ideia, e se eu for pelo outro lado?" (relato da professora Roza)

De acordo com Nóvoa (2009; 1992), os primeiros anos da prática docente são marcantes. Esse período deve ser percebido pelos cursos de licenciatura e mestrados como parte da formação docente, sendo essa transição de alunos para professores a referência de formação-em-situação, análise prática e de integração da cultura profissional.

O desenvolvimento da carreira é um processo não linear, repleto de becos sem saída e descontinuidades, além dos diferentes desafios e acontecimentos do cotidiano profissional. Ao longo de suas carreiras, os professores trazem o quê e como mudaram ao longo do tempo, assim como a transformação de seus desejos, sentimentos e pensamentos, que já não são mais os mesmos. Muitos iniciaram suas carreiras com entusiasmo, outros com idealismo, romantismo, mas como foram grandes as dificuldades, desenvolveram novas e outras maneiras de atuar, partindo de seus significados e sentidos, alguns com vistas a um ambiente de trabalho mais

construtivo, ou mesmo para “aguentar ficar na sala” e ganhar seu salário, enquanto outros, para não adoecer.

Finalizamos essa temática evidenciando, por meio da fala do professor Mikail, como o maior desafio da profissão professor, por vezes, também é lidar com as questões relacionais em sala de aula, pois despertam sentimento de tristeza, medo de adoecer, que o levam a desistir de sua profissão:

> eu não quero conviver mais com esse tipo de pessoa, que ofende, que maltrata, que não faz nada, que eu não consigo trabalhar, eu quero fazer o meu trabalho, até por isso eu decidi sair [...] porque eu não quero ficar triste, eu não quero entrar em depressão por conta disso, eu quero ser útil de alguma maneira pra mim mesmo e pras outras pessoas da sociedade, eu quero achar o meu lugar e eu achei que fosse esse, né.

7.2 AS RELAÇÕES NA E PARA ALÉM DA SALA DE AULA: AS SEMÂNTICAS DOS VÍNCULOS

Os aspectos relacionais dos professores e alunos não se configuram apenas a partir de seus encontros, mas se compõem também pelas tantas outras relações com outros tantos que constroem, também com o mundo, em seus contextos, histórias e culturas. Enfim, essa complexidade de fatores que os constituem se desdobram na sala de aula, que ao mesmo são matéria prima e produto para os vínculos estabelecidos pelo professor.

Com a abordagem histórico-cultural, entende-se que é de fundamental importância compreender a afetividade do professor, inerente em suas diferentes formas de interagir, pois o professor constitui-se pela presença dos alunos, em relação dialética.

Nesse tema pudemos depreender os seguintes tópicos: a. transformações das relações; b. decidindo como ser e atuar; c. relação professor-aluno ou relação professor-filho?; d. a relação professor-aluno subverte o papel do professor?.

a. Transformações das relações

Assim como a instituição escolar passou por transformações em relação ao seu papel na sociedade, as mesmas mudanças também se desdobraram em modificações na relação professor-aluno. Para Libâneo (2004), ainda que frente a essas mudanças, a escola continua sendo lugar para a mediação cultural, pois viabiliza e promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. Nesses processos, o professor se destaca como mediador, possibilitando as condições e meios para aprendizagem.

Em similar aspecto, a professora Asya destaca as mudanças nos papéis que professores e alunos exercem em sala de aula:

> A gente vai lá no passado, mas a gente lembra que também que era uma escola autoritária né, "ah eu mando aqui", não tem a troca, não tem essa mediação, né. Hoje não, a gente tenta fazer essa mediação com eles, por que a gente troca conhecimento, a gente, eu não sou a detentora do saber, tenho muito a aprender com eles, eles trazem pra escola a vivência que eles têm, né

Essas mudanças são consideradas pelo professor Mikail como prejudiciais:

> hoje o aluno ele não te, ele não enxerga o professor como um profissional por essa própria questão de como ele vê a escola, como se fosse uma creche, com o professor sendo uma extensão do pai e da mãe, os conflitos que ele tem em casa ele traz pra sala de aula e aí ele reflete na relação aluno-professor[...]os casos de falta de educação, de aluno agressivo, eram casos pontuais, hoje não, posso dizer que os casos pontuais são os alunos educados e afetivos, inverteu.

Nessas relações com os alunos, compreende-se que os significados e sentidos atribuídos pelos professores à afetividade estão intimamente atrelados à sua importância, ao vínculo e aos benefícios que essa proximidade com os alunos pode trazer (como “ter o respeito” dos alunos). As emoções que por vezes são expressas por impulsos – uma explosão em forma de comportamento – geram conflitos e insatisfações e prejudicam o desenvolvimento do trabalho do professor e dos alunos. Em contrapartida, quando o professor pode construir a valorização de si pelo outro, é fator que os motiva a investir em sua ação docente. (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013).

Sobre a importância da afetividade:

> você conquistar o seu aluno, você conquista a afetividade, você se aproxima, você conhece, estabelece as relações professor e aluno, ganha o respeito, então assim, se você não tiver isso o aluno não se aproxima de você, ele não vai gostar da matéria, acho que eles fazem muito essa relação matéria-professor (relato da professora Asya)

> a minha principal preocupação com o aluno é criar vínculo, então afetivo, então por exemplo, antes de eu ensinar alguma coisa pro aluno já começo a criar vínculo afetivo com o aluno (relato do professor Alexei)

Sobre os benefícios que a afetividade traz, os participantes trouxeram:

> pode ser proximidade, vínculo exatamente, exatamente, são suas palavras perfeitas, acaba gerando um vínculo com o aluno, e com isso ele traz pro lado dele, é benéfico pro professor que eu acho que ele tem o aluno mais, um canal uma via de mão dupla ali pra conversar com o aluno e quão é benéfico pro aluno que eu vejo que ele tem uma abertura maior (relato do professor Davidov)

> Aí eles respondem bem a nossa afetividade, então eu já percebi que quando eles percebem que a gente gosta deles, eles respondem melhor à nossa aula mesmo, quer dizer, não preciso me esforçar tanto pra conseguir a atenção deles. (relato da professora Roza)

> quando você estabelece essa relação afetiva com o aluno a aprendizagem dele se torna muito mais fácil, porque ele se sente mais próximo de você, então ele tem mais liberdade de te perguntar, esclarecer dúvidas então isso torna o trabalho mais fácil sim. (relato do professor Mikail)

A maior parte dos professores entende a afetividade como uma relação mais estreita com os alunos e que colabora para a aprendizagem deles, embora também depreendemos, a partir de suas falas, como esse é um ponto que contribui para o desgate do professor. Frente a tantos estudos que buscaram entender a afetividade como facilitador da aprendizagem e voltado para os alunos, faz-se necessário destacar a questão afetiva na relação como facilitador do próprio trabalho do professor, entendendo como esse aspecto interfere em como o professor se sente na sala de aula. Esse entendimento pode contribuir para construções de novos sentidos em seu trabalho, possibilitando influir em um menor desgaste e uma maior satisfação do professor.

A prática docente está estreitamente ligada às questões relacionais, essas de sujeitos que trazem em si uma dimensão afetiva complexa, permeada por diferentes sentidos e significados. Rios (2008) salienta que é preciso reconhecer as

particularidades dos papéis do professor e do aluno, marcados pela singularidade dos sujeitos e de seus contextos sociais. Essa relação estreita com os alunos precisa estar mais atrelada às virtudes como professor, não mergulhando no pensamento de que o aluno precisa mais de carinho e amor do que de ensino.

b. Decidindo como ser e atuar na relação com os alunos

A partir das interações com os alunos, os professores se questionam, em diversos momentos, sobre a maneira que deveriam se relacionar com os alunos, perguntando-se que "tipos" de professor queriam ser e como acreditavam que deveria ser. Ainda, o professor que se é e como os outros professores são. Isso se mostra em falas como do professor Yuri:

> Está ficando difícil você querer ser um professor amigo, porque eles não conseguem te respeitar, ou você entra que nem um general na sala, ninguém fala nada, não faz nada, ou você tolera [...] estou chegando na conclusão que o negócio é ser marrento. (relato do professor Yuri)

Explicando o que é ser marrento e os desdobramentos de agir assim, diz:

> Então professor marrento que eu falo é aquele que entra, não dá um sorriso, passa o que tem que passar no quadro, eu não sei se todos são assim, mas os que eu converso, não têm uma atividade prática diferenciada, a proposta sempre é livro, caderno quadro, livro, caderno, quadro....esse é o professor marrento que eu falo, e nem um sorriso em nenhum momento, nenhuma afetividade com o aluno, eu acho que estou infelizmente pra algumas situações o caminho é esse, pelo menos pra você não se adoecer [...] se o aluno vai aprender eu não sei, pode ser que aprenda e pode ser que não, porque aí cumpre o papel, mas sem ter uma atenção, né, para fazer o negócio do automático. (relato do professor Yuri)

A decisão de como agir em sala de aula é uma ação constante do professor nas mais diferentes interações pedagógicas. A identidade profissional é construída e reconstruída pelos professores, de forma singular e de acordo com suas trajetórias, em um constante diálogo consigo também com seu entorno, isto é, com os grupos e subgrupos que se encontram, assim como de suas características próprias. (D'ÁVILA, 2007)

Com esses trechos das falas dos participantes, evidencia-se a forma como ele se coloca como agente na qualidade das interações. Decidindo ser ou não ser um professor rígido, ser ou não ser próximo, elogiar ou brigar:

> eu percebo que eu preciso oscilar muito o meu humor, eu tento oscilar muito a minha maneira de agir, tem hora que eu preciso ser bravo, tem hora que eu preciso ser legal, tem hora que eu preciso brincar com eles, mas a maioria do tempo o sentimento que eu tenho com eles é o sentimento de, não é raiva que eu poderia falar, mas sentimento de estar bravo sabe, preciso estar bravo, eu preciso de rigidez, [...] eu precisei abordar um outro tipo de perfil mais rígido com eles, porém tá apresentando mais resultados. (relato do professor Davidov)
>
> eu percebi que elogiando e sabe, eles respondiam melhor do que quando eu brigava com eles. (relato da professora Roza)
>
> eu passo essa imagem mais de distanciamento, por que eu tenho medo de perder esse respeito, talvez seja insegurança, talvez seja uma arma que eu tenho pra conseguir manter a disciplina. (relato da professora Zinaida)
>
> então professor tem que saber trabalhar essa parte psicológica, por isso que eu te falo, quando que o aluno vai ser menos agressivo com você, quando você cria vínculo com ele, vínculo afetivo, tem que criar vinculo, devagar você tem que criar vinculo. (relato do professor Alexei)

As falas dos professores são contraditórias em relação ao que eles pensam da afetividade em sala de aula e quando estão decidindo como agir em sala de aula. Em um primeiro momento, ponderam que a afetividade é muito importante e que traz muitos benefícios; porém, quando estão ali frente a algumas situações difíceis, entendem que a postura mais acertada a ter é ser distante e rígido. Aqui, parece que os significados e os sentidos da afetividade se transformam.

De acordo com Lessard e Tardif (apud D'ÁVILA, 2007), é a capacidade de reflexão sobre os desafios do cotidiano que leva os sujeitos ao constante movimento de revisão de seus conceitos. Esse profissional se constitui na superação dos problemas de vida, e por isso ele está em constante desenvolvimento; suas necessidades e aspirações, sempre em transformação, presentes nas decisões diárias que o professor faz, sobre sua forma de atuar e agir em sala de aula.

A maneira como o professor se apropria de suas vivências por vezes mostra-se paradoxal, pois ao mesmo tempo em que ele impõe a si uma postura rígida, de alguém que não abre um sorriso – como aparece em sua fala, na qual o professor sem afetividade é aquele que não se aproxima dos alunos, com atividades mais

tecnicistas – ele também pondera que o relacionamento com o aluno deve ser próximo.

Trabalhar é gerir a variabilidade, o imprevisto, fazendo escolhas, correndo riscos, inventando. O trabalho não envolve só repetição e é, antes de tudo, um processo coletivo que enuncia patrimônios, conquistas, lutas culturais, técnicas, sociais e políticas. (BARROS et al., 2007).

Esse encontro mostra o quão paradoxal é a afetividade quando significada como proximidade, pois exprime também uma linha tênue, na qual, ao mesmo tempo, o vínculo traz desdobramentos positivos em sala de aula e traz receio ao professor sobre o desrespeito. Como se houvesse um limite invisível nessa convivência, mas que nem sempre é visto pelas partes e frequentemente é extrapolado pelo outro.

c. Relação professor-aluno ou relação professor-filho?

Outro fator que comumente os professores destacam, é a comparação dos alunos com os filhos, no sentido de amorosidade, passando pela preocupação, até na maneira de adverti-los.

> um monte de filho que você aconselha, dá bronca, você escuta, [...] a hora que você fica bravo e você se arrepende. Por que é o sentimento de mãe e filho, você tá acolhendo eles, né, na verdade você não tem aluno, você tem um monte de filhinho. (relato da professora Asya)

> é quase que uma relação de mãe e filho, você não fica com raiva do seu filho, você fica brava naquele momento, mas depois vai passar [...] principalmente pra gente que é mãe assim, você transfere um pouco esse sentimento de, materno, mesmo quem não é, tem esse sentimento, eu acredito que tem, não tem como separar. (relato da professora Zinaida)

Esse significado de alunos como filhos não é restrito às professoras mulheres; um dos professores também faz esse paralelo:

> eu sou que nem sua mãe, seu pai, enquanto a gente tá enchendo o saco, a gente quer o seu bem, a gente quer que você muda, quando parar de encher o saco, a gente já desistiu de você, aí é pior. (relato do professor Alexei, dizendo como fala para os alunos).

Para Codo e Vasques (2000), nas atividades relacionadas ao cuidado os vínculos afetivos são fundamentais, como do professor, que, para desempenhar bem a sua função é praticamente obrigatório que ele estabeleça esse vínculo. Isso exige um maior investimento de energia afetiva, porém se o ambiente e as condições de trabalho são desfavoráveis, pode potencializar dificuldades afetivas, causando desconforto e sofrimento psíquico para o professor , “cria-se a seguinte lógica: para realizar bem o meu trabalho preciso me envolver afetivamente com meus clientes (alunos, pacientes, etc.); porém, se assim eu proceder, certamente sofrerei, o que me leva a não vincular-me”.(p.13)

d. A relação professor-aluno subverte o papel do professor?

O entendimento da sua relação com os alunos, da afetividade e do vínculo com eles, mostra que eles mesmos subvertem seus objetivos enquanto professor. Alguns colocam-se como conselheiros dos alunos, acolhendo seus desabafos, em relação de ajuda, como alguém que está ali também para ensiná-los a se portar no mundo.

Pode-se pensar a questão da função do professor a partir da distorção da função da escola. O direito ao conhecimento e à aprendizagem tem sido substituído por aprendizagens mínimas, ligadas à socialização com o sentido de convivência, dessa forma incidindo em descaso com a formação e os salários dos professores, pois basta que o professor apreenda técnicas de sobrevivência. (LIBÂNEO, 2012)

> ele [o aluno] não encontra um porto seguro pra poder, pra poder desabafar e quando existe esse laço de afetividade o professor acaba de colocando no, na situação ali de um ombro amigo, talvez uma válvula de escape pra algum aluno. (relato do professor Davidov)
>
> então você não dá aula só da sua matéria, você dá de como ser um ser humano, de como ser uma pessoa, um cidadão talvez, não sei se seria essa palavra, se comportar perante o outro. (relato da professora Zinaida)

Os professores colocam seus sentimentos nessas relações e no momento em que conhecem a história e contexto social dos alunos, influenciam seus significados e sentidos. Há felicidade, solidariedade, carinho. São atribuídos sentimentos quando

os alunos têm êxito nas atividades, tristeza quando os alunos não os respeitam a fazer o que é pedido, decepção em outros momentos.

Parece-nos que quando o aluno é um problema, ou causa desgaste em mais de um professor, sente-se um alívio pelo problema não estar no professor, mas sim no aluno. Por vezes o sentimento de raiva diante da agressividade e falta de respeito dos alunos, porém se compadecem e lidam de formas diferentes quando passam a conhecer a história e contexto social dos alunos, influenciando a relação estabelecida.

> quando eu olhava e "não tá fazendo nada", aí eu pensava, antes deu saber da história dele eu ficava com muita raiva [...] quando você conhece a história dela, foi aí que eu tentei lidar de uma maneira diferente com eles. (relato da professora Guita)

Diferente disso, o professor Simcha diz:

> é uma história que a gente sabe, mas eu pouco me importo com esse tipo de coisa, isso não é problema meu, eu acho, sabe se fosse em outro momento até poderia falar "pô coitado, nessa situação, né" acho que por isso que eu cansei, mas a única coisa que me importa agora que ele tá sendo, ele tá agindo comigo de uma forma que eu não gosto, nem um pouco [...] ultimamente eu sinto que eu endureci muito sabe, não ligo mais muito pra esse tipo de origem de história, de porquê, o que eu sei é que eu tenho um problema ali que me esgota também, e é isso que vale no momento.(relato professor Sincha)

Frequentemente os participantes trouxeram a família como uma relação que não contribui para o seu trabalho e para as relações em sala de aula, com interferências negativas.

> educação, a família, o meio em que vive, né, tudo reflete em sala de aula, tudo [...] com a família que não dá, que não valoriza a escola, não valoriza o professor. (relato da professora Asya)

> o aluno chega pra nós ele não sabe, ele não tem o mínimo daqueles valores, daquelas coisas que a gente gostaria que ele já tivesse, que é obrigação dos pais. Por exemplo, o aluno não chega na educação infantil já falando bom dia, boa tarde, por favor, por que na casa dele, ele não fala isso, por que os pais não colocam esses valores pra eles, então o aluno em casa ele não tem essa educação, esse vínculo, muitas não têm nem vinculo familiar, então isso acaba vindo pra escola. (relato do professor Alexei)

Ao longo dessa temática, trouxemos as diferentes relações que os professores e alunos vivenciam. Representam uma síntese das relações que se estabelecem como história e cultura de cada professor e cada aluno, deixando esse encontro na sala de aula mais complexo e desafiador.

7.3 AS VICISSITUDES DOS AFETOS DO PROFESSOR: DO DESEJO A FRUSTRAÇÃO, DA SATISFAÇÃO AO DESGOSTO

Destacam-se nessa temática os significados e sentidos que os professores atribuem à afetividade. Imprimem-se suas próprias dimensões afetivas, seus sentimentos e emoções. Os dados apresentados possibilitam perceber as vicissitudes dos afetos dos professores e essas alternâncias se dão por conta de desejos não concretizados, que se desdobram em frustrações. Há satisfação nas vivências exitosas com os alunos, em estar trabalhando com o que se gosta, mas também existe o gosto amargo sentido frente às agressões.

Vigotski (2010a) ao colocar sua compreensão do papel da afetividade no comportamento humano, traz uma ideia interessante a partir da antiga concepção que o coração é considerado habitat dos sentimentos.

> As reações emocionais são, antes de tudo, reações do coração e da circulação sanguínea: e se lembrarmos de que a respiração e o sangue determinam o desenrolar de absolutamente todos os processos, em todos os órgãos e tecidos, compreendemos por que as reações do coração podem exercer o papel de organizadores do comportamento (VIGOTSKI, 2010a, p. 140)

Na seção anterior, discutimos a respeito da afetividade na sala de aula como aspecto que influencia no desenvolvimento dos significados e sentidos na relação. Como mencionamos no início deste trabalho, os estudos que buscam compreender a afetividade na escola, em sua grande parte, estão voltados para os sentimentos e emoções dos alunos, ou no papel da afetividade para aprendizagem. Nas práticas de ensino e disciplinares em sala de aula, há mudanças na dimensão afetiva, e no contexto atual da escola, a tonalidade afetiva ali presente se tornou mais explícita.

As emoções emergem e invadem a sala de aula, como impulsos, ações não controladas ou agressivas. (MAGIOLINO, 2014)

Diante dessa problemática, evidenciamos os sentimentos e as emoções dos professores. O nervosismo não como estresse, ou esgotamento emocional; intentamos dar voz aos participantes em seus mais genuínos sentimentos e emoções em sala de aula, voltados mais para o seu processo afetivo.

O professor Yuri traz seu sentimento dizendo:

> Você sabe o sentimento que eu estava tendo? De pegar e descer a porrada, está gravando aí, mas eu vou falar, porque foi isso, porque eu sou um ser humano.

Em sua fala aparece o receio em dizer seu sentimento naquele momento, pois traz a questão de a entrevista estar sendo gravada. Nesse momento, mais do que se referir à relação professor-aluno, ele fala a respeito de uma relação humana, dos pensamentos, dos desejos de um ser humano. “A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda volitiva”. (VIGOTSKI, 1998, p.480).

No cotidiano, é comum os sentimentos serem classificados em bons e ruins. Essa visão dicotômica, porém, pode interferir no reconhecimento dos mais diferentes afetos, pois tal classificação faz com que se entenda que há os afetos positivos, permitidos aos professores, diferentes dos negativos, que devem ficar na porta da sala de aula. Tê-los significaria perder o controle, não saber lidar com os seus sentimentos e emoções.

Discutir essas questões é fundamental, pois se deve romper com esses entendimentos. Primeiramente, os sentimentos e as emoções só adquirem significação na vivência; fora desta, do contexto, é impossibilitada a compreensão. Também é necessário considerar que essas tonalidades afetivas só podem receber as conotações pelo sujeito que sente e se emociona e, dessa forma, mais uma vez a voz e as palavras dos sujeitos se tornam fundamentais para a compreensão de seus afetos.

Sawaia (2000) chama a atenção para o crescimento e a proliferação de receituários e tecnologias para manipulação e regulação dos sentimentos, bem como de cursos para desenvolver a inteligência emocional, nos quais se ensina que profissionais emocionalmente inteligentes evitam atritos pessoais, são amados e reconhecidos, ainda que não sejam bem remunerados.

Na fala a seguir, o professor exemplifica a questão do controle do que sente e de que possivelmente os sentimentos e emoções dos professores não são tão passíveis de controle. Então, o que pode acontecer (e é importante) é estar vigilante com seu agir:

> O que eu tive que controlar? As minhas emoções, e principalmente a minha língua [risos]. Porque às vezes a gente fica nervoso, e às vezes você exterioriza isso com frases e palavras que possam a vir ofender também. (relato do professor Mikail)

Percebe-se que, ao longo da entrevista, os sentidos atribuídos à afetividade, pelo professor Yuri, vão sendo construídos e reconstruídos:

> é o gostar ou não de tudo, de tudo o que você faz, se você fez um bom trabalho, se o aluno te respeitou, se o aluno respeitou o próximo, eu acho até emocional mesmo, falar de afetividade pra mim é uma palavra que pra mim que tá dentro do escopo da emoção. [...] a pessoa não deixa o aluno bagunçar, não tem conversa com aluno, me pergunta o que você quer saber pq eu não quero saber de nada, não quer dizer que não tenha afetividade.

O sentido de afetividade para professora Livina é:

> pra mim, ser afetivo em sala de aula é tentar me colocar no lugar do outro mesmo, é procurar tratar com respeito

No decorrer da entrevista, a professora Livina expressa que, para ela, a afetividade é um caldeirão de sentimentos, uma montanha russa. As interações em sala de aula são marcadas por sua tonalidade afetiva, “o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente” (VIGOTSKI, 2010 a, p. 135).

Essas proposições também se fazem presentes nas falas de outros participantes da pesquisa, que vão mostrando ao longo de suas narrativas múltiplos significados e sentidos da dimensão afetiva do professor em sala de aula, como raiva, irritação, “estressar com aluno”, risadas, piadas, decepção, choro... enfim, uma infinidade, que se altera de acordo com cada sujeito, variando em intensidade e contextos.

> é muito gostoso a sensação deles estarem ali prestando atenção, ali participando da aula, dá até, a gente fica feliz deles interagirem com a gente de forma positiva. [...] agora, quando não, dá um sentimento de tristeza, as vezes raiva, angustia, sabe assim, aquela sensação de chamar atenção mesmo e não conseguir, frustração. (relato da professora Roza)

> aí vem o sentimento de impotência, de tristeza, que as vezes você sai triste de sala de aula que por mais que você queira desenvolver um bom trabalho, você não consegue, na maioria das vezes. [...] esse sentimento de impotência é muito ruim, é muito triste, e eu sou uma pessoa que não serve pra ser triste, então eu preferi seguir um novo caminho. (relato do professor Mikail)

> seu eu levar [para casa] essa, toda essa emotividade negativa, isso vai me prejudicar, então, no primeiro ano havia o choro fora sempre, não no palco, mas assim pra trás das cortinas poderia ter.(relato da professora Guita)

Quando o sabor de estar em sala de aula é bom:

> eu me realizei como pessoa, eu tô fazendo o que eu gosto, o que eu quero fazer, que nem eu tenho colegas que falam "ah eu preciso arranjar outra coisa pra fazer, porque isso eu não aguento mais" eu não, eu não quero arranjar outra coisa pra fazer. (relato da professora Zinaida)

É interessante que um dos professores traz a questão do gênero, que permite pensar na distinção dos sentimentos dos professores homens e das mulheres em sala de aula – um ponto relevante considerando a história e cultura da profissão professor. O professor está falando sobre o sentimento de medo em sala de aula, que entende que esse é o pior que um professor pode sentir:

> Talvez até por ser homem eu nunca tive medo, mas eu vejo as professoras, que elas sempre têm um receito muito maior, de ser agredida, por ser mulher. (relato do professor Yuri)

Outro aspecto que precisa ser considerado é que, quando estamos discorrendo sobre a dimensão afetiva do professor, também se considera a sua história de vida, o correr de sua existência que, é claro, acontece fora dos muros da escola. É preciso integrar as dimensões pessoais e profissionais dos professores, investir nas pessoas e no saber de suas experiências, possibilitar um espaço de reflexividade crítica sobre as práticas que fazem parte de sua construção profissional, permitindo também dar sentido às suas próprias histórias de vida. (NÓVOA, 1992)

Como já enunciamos aqui, a sala de aula apresenta demandas afetivas específicas, que por vezes são um desafio para o professor e que se tornam ainda mais difíceis nos dias em que ele não está se sentindo bem ou com algum problema nos outros âmbitos de sua vida.

> tem dia que a gente não tá bem, não é só o aluno, as vezes você passou um momento que não foi legal, aí você vai pra sala de aula, você não tá bem naquele momento, as vezes o aluno tá fazendo bagunça, você tá tão estressado do dia a dia, você acaba perdendo a cabeça com esse aluno naquele momento, mas não é sempre assim, aí você vai pra casa e fica mal, eu fico mal [...] o ano passado, nessa época até, eu perdi a minha mãe o ano passado, então assim, eu não tava bem pra dar aula, então as vezes eu não queria muita conversa, então os alunos chegaram, conversavam o necessário, dava aula, as vezes nem tinha muita vontade de dar aula. (relato da professora Asya)

> eu tô com um problema pessoal, eu já chego de casa com outro humor, triste ou com raiva ou alguma coisa assim, a aula já não flui tão bem quanto se eu tivesse vindo de casa bem, não tivesse nenhum problema, já é uma aula diferente [...]. Se for um dia que já não chego bem na sala de aula eu já não consigo mais usar essa estratégia, se o aluno começa a provocar eu já entro na provocação e a gente acaba discutindo. (relato da professora Roza)

7.4 OS AFETOS QUE AFETAM A SAÚDE DO PROFESSOR: O ADOECIMENTO E AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Encerramos os temas com a discussão da relação que os professores fazem entre a afetividade e saúde, e as formas como essas questões interferem na saúde do professor do ensino básico. Os professores participantes suscitam como aquilo

que sentem – o desgaste, a culpa e o sentimento de raiva – implicam em sofrimento e dores, bem como as maneiras pelas quais buscam preservar a saúde, ou seja, estratégias de enfretamento que possibilitam a continuidade das suas atividades profissionais.

> é resistir mesmo, resistir ao cansaço, assim, cansaço do dia a dia, o estresse que a gente passa (relato da professora Asya)

> Você tem uma frequência muito grande de sair de lá transtornado. É aquele ditado, água mole e pedra dura tanto bate até que fura, é isso que está acontecendo. No meio dos professores já, fluoxetina é a palavra que eu mais ouço pessoal falar, fluoxetina. Por quê? É o emocional, e assim, eu acho que o desgaste emocional é o pior desgaste que o ser humano pode ter, pior que o mental, a pessoa que tem que pensar o dia inteiro, a gente gasta o raciocínio, mas a gente estudou, já está aqui, o que eu tenho que ensinar, meu desgaste mental já está, mas o emocional é complicado. (relato do professor Yuri)

Em sua fala, o professor Yuri evidencia o sofrimento, o desgaste físico e a exaustão afetiva como consequências de suas vivências no ambiente escolar, que fazem parte de muitas outras vivências e mostram sua dificuldade em lidar com essas questões. É possível perceber, a partir da fala do professor, como essas experiências afetivas têm gerado sofrimento. Ele menciona um ditado para tentar explicar seu enfretamento diante do desgaste afetivo em sala de aula.

Esse processo de exigências pode acarretar em aumento significativo da carga psíquica no desenvolvimento do seu trabalho, assim revelando o estresse que sente. De acordo com Vale e Aguillera (2016), o estresse é um dos principais motivos de afastamentos dessa categoria profissional, e os autores consideram que a sobrecarga psíquica no Brasil é ainda pior devido às questões estruturais presentes nas escolas públicas.

Todos os professores participantes da pesquisa relataram entender que a afetividade e a saúde dos professores têm uma estreita relação. Falam sobre como entendem a interferência da dimensão afetiva na saúde, enfatizando a questão do adoecimento, trazendo patologias e sintomas como estresse, pressão alta, depressão, correlacionando-os aos sentimentos de mágoa e frustrações cotidianas, além da sensação de não conseguir atingir seus objetivos. Dessa forma, o desgaste afetivo é um fator que gera adoecimento no professor.

> Essa questão da afetividade é o que eu te falo, o desgaste afetivo, é assim o desgaste emocional, das emoções, afetivo hoje é muito grande, na escola pública é muito grande, e isso é que mais realmente causa de doença mesmo, eu acho, eu acho que isso é a principal causa de doenças do professor hoje, principalmente as doenças psíquicas, mas mais também as físicas, porque isso afeta o físico também, desgaste físico também, não é? [...] é porque o professor se sente abandonado, e vê que não tem saída, é que nem o suicida, entendeu, só que na verdade como ele não é autodestrutivo, ele não vai se matar, ele vai levando, vai levando e vai ficando doente. (relato do professor Alexei)

> a gente sabe que tem professores que se afastam que tiveram problemas psicológicos por causa do ambiente escolar [...] todos os professores que acho que faz, que eu acho que mistura, que faz um bolo só a escola-trabalho, acaba tendo problema de saúde, por que não é difícil a gente ver professores usando remédios, psicotrópicos, é psicotrópicos que fala? Psicotrópicos. (relato do professor Davidov)

> se eu decidisse continuar na profissão com certeza o próximo passo seria uma depressão, por que os meus dias praticamente eles não têm sentido de acordo com os objetivos. [...] tem muito aluno maldoso também, ele quer ver você sofrer, ele faz coisas pra te atacar diretamente [...] essa carga de estresse, esse tipo de vivência, de experiências negativas, né, elas só tendem a aumentar a carga de estresse, e o estresse a gente sabe que tá relacionado com muitas doenças, né, é o princípio motriz de muita coisa.” (relato do professor Mikail)

Essas concepções podem ser atreladas ao modelo biomédico hegemônico, no qual há medicamentos para a cura e melhor funcionamento/regulação de seus sentimentos e emoções. Claramente, trata-se de uma visão neoliberal que prevalece na atualidade, ponto de vista da saúde ligada ao cuidado curativo, comum a esse modelo predominante, com a intensa medicalização e os distúrbios vistos como patologias.

No entendimento de Marinho, Silva e Ferreira (2015), há na escola o predomínio de uma concepção de saúde atrelada ao modelo biomédico, visto que as ações realizadas nesse contexto, em sua grande parte, são higienistas e focadas em doenças. Sendo assim, propõe-se que as práticas de saúde sejam revistas, de forma a fortalecer a valorização da população e sua participação, incrementando estratégias integrativas e intersetoriais.

Percebemos como esse modelo curativista é presente nas falas dos professores em relação à sua própria saúde, de seus pares e profissão. Em contrapartida, pensar em integralidade é também voltar a atenção para o desenvolvimento de ações de educação em saúde para os professores.

Para Batista et al. (2016), os professores não se reconhecem com necessidades de saúde e com oportunidades para participação em ações de promoção da saúde da escola, apesar de demonstrarem consideração e apreço pelas ações de promoção da saúde voltadas para os alunos. Diante disso, é fundamental que o espaço escolar seja compreendido de maneira holística, com professores protagonistas na construção de um ambiente educacional promotor de saúde.

Diante dessas problemáticas, existe um significado compartilhado socialmente a respeito da saúde do professor, desse adoecimento entre esses profissionais, que é apresentado abaixo na narrativa da professora Guita:

> eu fui ao médico, ao cardiologista por rotina ele falou assim, “você é professora e você não tem pressão alta, você não tem nenhum problema assim, porque todos os professores ou têm pressão alta ou outra coisa” e falou “será que é o trabalho que causa isso”, eu falei, “mais do que o trabalho é como você encara o trabalho, não é o trabalho em si. (relato da professora Guita)

Destaca-se nas falas como os afetos presentes nessas relações são internalizados, por vezes como preocupação em adoecer, como o uso de psicotrópicos, nomeando sintomas para o sofrimento, evidenciando a afetividade como um aspecto não apenas individual, mas de um sujeito imerso em uma sociedade e cultura.

No texto de Pino (2010), o que é internalizado pelas pessoas não são as relações materiais com os objetos, mas a significação que o outro da relação tem para o eu, em movimento dialético, que orienta o sujeito para saber quem ele é, sua posição social e o que se espera dele, “é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade”. (PINO, 2010, p. 751)

O porvir dos professores é demarcado nas falas como preocupação com o adoecimento e o medo da morte, em decorrência de sofrimentos advindos do trabalho como professor. Nas narrativas, os sujeitos destacam como seus momentos de conflito e de dificuldade geraram sintomas físicos e psicológicos, os quais frequentemente chamam de somatização, somatizado do emocional, psicossomática. Percebe-se como ainda se fazem presentes as concepções dualistas que Vigotski (2004) buscou romper, ideias que buscavam compreensões

dos processos humanos a partir do biológico, com base em dicotomias, como razão e afeto e/ou corpo e mente.

> falaram de alguns problemas de origem psicossomática, né, não que a coisa não esteja, não que você não esteja sentindo dor, mas que a origem é ali no, é no estresse e tudo mais né.[...] aí eles me receitaram antidepressivo e tudo pra, mas ele disse que era pra, que esse antidepressivo tinha uma ação no nervo, no relaxamento do nervo, não teve afeito, agora ele me receitou um antiepilético, né [risos] eu não sei, eu vou tomar. (relato do professor Mikhail)

> o psicológico pode trazer doenças psicossomáticas, né, que influenciam o corpo e com o passar do tempo começam a sentir dor de cabeça e dores pelo corpo, eu tenho pra mim que pesar no psicológico é isso, é sair não ficar só em termos da depressão, mas acabar refletindo fisicamente.[...] quando já despertou algum tipo de depressão ou já se tornou uma doença psicossomática, e aí é onde muitos faltam, muitos trazem atestado. (relato do professor Davidov)

Podemos perceber nas falas dos professores a presença de reflexões a respeito da dualidade corpo e mente, em um processo de elaboração, buscando compreender a distinção das doenças do corpo e doenças da mente, qual a relação, se o processo de adoecimento é iniciado por questões psicológicas ou biológicas. Sawaia (2009), a partir das ideias de Espinosa (que também foram fundamentais para Vigotski em sua compreensão dos afetos), coloca:

> E como mente e corpo são uma mesma e única coisa, as afecções do corpo são afecções da alma, sem hierarquia ou relação causal entre eles. O que aumenta ou diminui a potência de meu corpo para agir aumenta ou diminui a potência de minha alma para pensar. (SAWAIA, 2009, p.367)

Aparece também, nas falas dos participantes, o medo da morte:

> eu tenho a família inteira com problema cardíaco numa dessa, né? [...] a gente vê um monte de gente que tá bem e outra hora tá morto, então.[...] por que eu não sei se numa hora dessa de raiva me dá um piripaque. (relato do professor Yuri)

No decurso das entrevistas, os professores recorrentemente trouxeram histórias de amigos ou conhecidos professores que haviam adoecido.

> Eu tive uma amiga professora que ela faleceu de câncer, ela aposentou e faleceu, e aí eu falo "gente, a gente trabalha tanto" sei lá, uma vida e quando você vai descansar você descobre que tá doente. E não foi só ela, vários professores que eu conheço que tiveram, umas enfartaram, outras tiveram câncer, né, eu falo assim gente, por isso que eu falei a longo prazo, talvez isso interfira sim na saúde lá quando assim, não é só sala de aula, mas sua vida como no futuro, né, esses pequenos estresse, essa vida agitada, porque eu acho todo, a correria. (relato da professora Asya)

> amigos que se formaram comigo, que tiveram que fazer tratamento com terapeutas, que realmente estavam assim destruídos, né, por vários motivos, tanto a relação com os alunos que não era boa, ou por que se sentiam fracassados no seu projeto de ensinar, [...] eu acho que esses professores, alguns dos que eu conheci, tinham muito esse projeto de transformação, que acham que iam mudar o mundo, e não conseguiram com o passar do tempo viram que não era bem assim, acabaram caindo em problemas realmente, tiveram problemas de saúde. (relato da professora Guita)

> eu vejo os professores que ficam mais doentes, que tem mais problemas, principalmente a questão psicológica, [...] eu tive casos de professores que saíram chorando da sala, né, tive casos de professores que não aguentaram que surta, vai embora. (relato do professor Alexei)

Como exposto no início deste trabalho, os professores são profissionais imprescindíveis no desenvolvimento da sociedade. Ao mesmo tempo, eles se encontram no fim da linha das políticas educacionais, sofrendo as consequências de ter ainda que, nas condições mais adversas, realizar um trabalho de grande responsabilidade, com muitas exigências técnicas e afetivas (OLIVEIRA et al., 2012).

É evidente nas falas dos sujeitos quais são as implicações para essas questões, como o estresse e a depressão, o sentimento de irritação e o desânimo, que podem se desdobrar em exonerações, licenças-saúde e o uso de remédios psiquiátricos, presentes e com grande peso nas histórias que trazem.

Diante de uma das problemáticas enfrentadas em seus cotidianos – a preocupação do agravamento – os professores buscam desenvolver estratégias de enfrentamento que podem implicar na promoção da saúde, trazendo algumas formas que encontraram para buscar cuidar de sua saúde. Alguns dizem ser mais rígido; outro fala sobre ter um “psicológico centrado”, diferentes estilos de enfrentamento pessoal.

> buscar ajuda, a gente tem que ser humilde e falar olha eu tô precisando de ajuda, como eu vou buscar essa ajuda por meio do esporte, por meio de um

> profissional da psicologia, não sei, mas tem, eu acho que você tem que ter esse momento de perceber [...], busco meio pra não interferir, entendeu, então eu sempre tô procurando alguma coisa pra distrair a minha cabeça, pra não ficar ligada o tempo inteiro com o que aconteceu aqui ou alguma coisa que me desagradou, então assim, praticar um esporte, coisas que me deixa calma, ir no cinema, no teatro. (relato da professora Zinaida)

> eu acho que eu vou ser um pouco do lugar comum como se diz, mas pensamentos positivos ajudam positivamente a nossa saúde, a parte mental é indispensável pra saúde física, eu acredito nisso realmente. (relato da professora Guita)

Para finalizar as discussões do presente trabalho, destaca-se mais uma fala da professora Roza, na qual pontua que sua estratégia de enfrentamento para promoção da sua saúde também se deve à opção em permanecer na profissão docente, mesmo que para isso precisasse repensar a sua atuação em sala de aula.

> eu vejo que hoje eu tenho muito mais saúde do que eu tinha no começo da minha carreira, mas eu percebi lá que eu tinha duas opções, ou eu mudava de carreira ou eu aprendia a lidar com ela de uma maneira diferente, né. (relato da professora Roza)

Vistas as problemáticas aqui arroladas e considerando também as importantes publicações recentes que evidenciam o adoecimento do professor – tais como a incidência de doenças ligadas às demandas afetivas, ao esgotamento emocional, ao sofrimento psíquico do professor –, ainda que não seja a lente utilizada ao longo dessa pesquisa, a patologização fortalecem a urgência de se olhar para a dimensão afetiva do processor.

Ainda que se perceba o papel de destaque do professor na escola, por ser agente transformador e multiplicador de ideias, pouco ainda se pensa em ações de promoção da saúde na escola e no professor não como facilitador, mas em integração no desenvolvimento dessas ações. (MONT'ALVERNE; CATRIB, 2013)

Para promoção da saúde dos professores, é preciso pensar em estratégias voltadas para a educação em saúde, como um importante componente nesse processo, desenvolvendo intervenções com os professores, parte relevante da comunidade escolar, considerando o contexto e a realidade subjetiva ali presente. Por meio dessa concepção ampla de saúde-doença e de seus determinantes,

incorporando uma abordagem holística, assim será possível enfrentar essa problemática de saúde que se percebe no professorado. (RIOS et al., 2007)

Entende-se que é possível suscitar essas questões ainda na formação do professor, abrindo espaço para que essas problemáticas sejam refletidas ao longo da sua formação e instrumentalizá-los para poder lidar e desenvolver suas próprias formas de enfrentamento.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material apresentado neste estudo indica como o professor compreende a sua afetividade em seu trabalho pedagógico, os significados e sentidos que são construídos por ele, que se mostram à margem nas investigações. Ao valorizarmos esse aspecto no professor, trouxemos uma visão integral desse sujeito, fundamental em nossa sociedade.

Destacamos como a dimensão afetiva do professor relaciona-se com a sua saúde, apresentando seus impactos marcados por seus sentimentos – desde felicidade, raiva e decepção, momentos nos quais o professor sente-se estressado, transtornado, desgastado nas e pelas interações em sala de aula.

Identificar e analisar como os professores compreendem sua afetividade, à luz da abordagem histórico-cultural, que norteia nosso processo de investigação, possibilitou o diálogo entre a dimensão afetiva do professor, seus significados e sentidos e a saúde do professor, seus determinantes sociais e empoderamento, apontando a relação dialética entre essas complexas questões.

Entendemos que as principais contribuições deste estudo extrapolam em apenas compreender a dimensão afetiva do professor, mas compreendê-la nas e pelas relações, no contexto, não se restringindo em diagnósticos, pois se assim fosse, já não estaríamos coerentes com a proposta do diálogo com a promoção da saúde.

Como a perspectiva do adoecimento ainda se faz presente e forte no atual contexto histórico e social, mesmo com todo o esforço para não categorizá-lo, por vezes pode ter surgido essa tonalidade, e entendemos que ela apareceria, pois se estamos estudando o fenômeno em sua historicidade – e se, no presente, o contexto da saúde do professor ainda é fortemente vista como adoecimento –, seria inevitável que surgisse essa nuance. Entretanto, espera-se que, com este estudo, não sejam delas a prevalência, nem mesmo alguma perspectiva preventivista. Ressaltamos, portanto, a promoção da saúde, que envolve processos mais amplos e complexos. Essa pesquisa aponta como a afetividade do professor afeta sua saúde, por vezes gerando adoecimento, mostrando como a perspectiva biomédica restringe, e por

vezes impossibilita investigar questões complexas que não estão em manuais de diagnósticos e nem se limitam a prescrições.

Com a compreensão da explicitação da afetividade do professor em seu trabalho pedagógico, podemos apreender como as interações presentes no trabalho do professor despertam sentimentos antagônicos, por vezes concebidos pelo professor não como uma escolha, mas sim como parte de sua humanidade.

Os dados indicam o quão desafiador é, para esse sujeito imprescindível na sociedade, o professor da Educação Básica, lidar com as questões afetivas. Elas influenciam o modo como desenvolve seu trabalho em sala de aula e em sua saúde, desdobram-se em sua fala como sentimento de cansaço, “desgaste emocional”, licença-saúde, exonerações... evidenciam como as suas vivências afetivas, inerentes às suas condições de trabalho, implicam em sua saúde.

Ao analisar os sentidos e os significados da afetividade dos professores e a relação com a sua saúde, surgiram questões amplas, como mostram as temáticas levantadas e analisadas. Possibilitou-se perceber o professor enquanto profissional, em seus desafios cotidianos da profissão, no desenvolvimento de sua carreira também resgatando importantes aspectos de sua formação que interferem em suas ações em sala de aula.

Evidenciou-se que as relações, por um olhar dialético (não apenas em sala de aula, mas em toda a rede que se faz presente), permitem um olhar amplo para os vínculos, os significados e os sentidos que são atribuídos pelo professor.

Assinalamos também as transformações pelas quais a dimensão afetiva do professor passa, como suas emoções e sentimentos em sala de aula são ricos e diversos, pois apesar de todo o desgaste, a maior parte dos professores está ali, buscando sentir-se feliz no que faz.

As contribuições da promoção da saúde permitem entender a saúde do professor pelos determinantes sociais da saúde, resgatando a visão ampla, permitindo pensar em estratégias a fim de empoderar o professor, desenvolvendo recursos para melhor lidar com a própria dimensão afetiva em sala de aula, para assim, ao longo da sua carreira, não se ver adoecido ou abandonando a profissão

Lançamos luzes para a questão de que poucos professores entendem a remuneração como fator de adoecimento, sendo o desgaste e a insatisfação no trabalho não associados ao tempo na docência, ou à idade, ao estado civil, ao nível de escolaridade. Assim, é preciso rever a concepção de saúde, perceber a dimensão afetiva como fator imprescindível, baseada em estratégias de intervenção destinadas a melhorar não apenas a saúde mental, mas integral do professor, aumentando o suporte disponível. Reduzir o sofrimento psicológico do professor, pode significar reduzir a taxa de afastamentos e de abandono, além de contribuir para a qualidade da educação e a melhoria dos ambientes educativos. O estudo também apresenta limitações, sendo necessárias outras investigações que possibilitem, por exemplo, compreender de maneira aprofundada como a formação de professor pode contribuir para a dimensão afetiva em sua prática e nos desdobramentos em sua saúde, ou ainda, no desenvolvimento de estratégias para promoção da saúde voltadas para o professor da educação básica.

Todavia, o que mais nos chamou atenção, na maioria dos participantes, foi o tom de desabafo com que os professores falaram nas entrevistas. Em alguns momentos, sentíamos que eles estavam confessando o que sentiam na sala de aula.

Foi um grande desafio compreender a dimensão afetiva a partir das contribuições de Vigotski e, por vezes sustentar a angústia pela ausência de classificações claras ou simples. Com o encerramento desse estudo, porém, percebe-se que a abordagem histórico-cultural possibilitou o entendimento amplo desse complexo fenômeno de estudo, em suas interfaces.

Espera-se que com os resultados aqui apresentados surja um novo olhar para a experiência afetiva do professor, uma compreensão integral, buscando outro entendimento da concepção da afetividade e de seus impactos na saúde do professor em sala de aula, não apenas atrelada à relação ensino-aprendizagem ou saúde-doença, mas suas explicitações e consequências como um aspecto das interações em sala de aula, e do próprio trabalho do professor.

Explorar e integrar a dimensão afetiva do professor nas pesquisas, em diálogo com as diferentes áreas, é também ir além das descrições e revisões: é conhecer em profundidade os impactos dessas problemáticas em todos os

envolvidos, é possibilitar a promoção da saúde não somente do professor, mas de toda comunidade escolar, permitindo o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento e resolução dessas adversidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:

_____. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, 2006, 26, n. 2, 222-245, jun. 2006. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em:

AGUIAR, W.M.J; SOARES, J.R; MACHADO, V.C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.45 n.155 p.56-75, mar. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100056&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:

ASBAHR, F.S.F**.** A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, ago. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em:

_____. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, ago. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572014000200265&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em:

ANDRADE, P. S.de; CARDOSO, T.A.de O. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade,** São Paulo, v. 21, n.1, p. 129-140, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902012000100013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em:

BARBOSA, E. T.; DE SOUZA, V. L. T. Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 255-270, jun. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000200255&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em:

BORBA, B. M. R.; DIEHL, L; SANTOS, A. S.dos; MONTEIRO, J.K; MARIN, A.H..Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicol.Argum**, v. 35, n. 80, p. 270-281, abr. 2015. Disponível em: < http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA/pdf/?dd1=16158>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Projeto Promoção da Saúde**. As Cartas da Promoção da Saúde. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde, 2002. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Portaria n° 687 de 30 de março de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: < http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/portaria687_30_03_06.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. **Política Nacional de Promoção da Saúde:** Revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnps_revisao_portaria_687.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRAUN, V., CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology**. Tradução: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz. 2006. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123476/mod_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao_do_artigo_Using_thematic_analys.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BARROS, J.P.P; PAULA, L, R, C; PASCUAL, J. G; COLAÇO, V, F, R; XIMENES, V.M. O conceito de “sentido” em vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, ago. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BATISTA, M.H; MATOS, T.G.R; GAVIDIA, V.MACIEL, R.H; CATRIB, A.M.F. Afectividad y promoción de la salud en la Escuela: construcción de significados por El maestro. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 29, n. 3, p. 390-398, set., 2016. Disponível: <http://www.redalyc.org/html/408/40849134011/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BAUER, M., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRITO, A. X. de; LEONARDOS; A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 7-38, jul. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 163-177, 2000. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232000000100014&script=sci_abstract>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BUSS, P. M., PELLEGRINI, A.. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, abr. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CARVALHO, A.I; BUSS, P.M. Determinantes sociais na saúde, na doença e na intervenção. In: GIOVANELLA, L; et. al. (Orgs.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

CANDEIAS, N. M. F.. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 209-213, abr. 1997. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000200016>. Acesso em: 19 mar. 2018.

CLARKE, V; BRAUN, V. **Successful qualitative research**: A practical guide for beginners. London: Sage. 2013

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto alegre: Artmed, 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO; VIEIRA, J.D. **Pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos(as) profissionais da educação básica pública**. Brasília, 2017. Disponível em: < http://www.cnte.org.br/images/stories/2018/relatorio_pesquisa_saude_completo.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2018.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Editora Vozes, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação, 1999.

CODO, W.; VASQUES, I. M. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. **Cadernos de Saúde do Trabalhador**, v. 14, p. 29-48, 2000. Disponível em: <http://2013.cut.org.br/sistema/documentos/217/burnout-cartilha-cnte-e-cut.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

D'ÁVILA, C.M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, T.M.(Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 219- 240.

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

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p.213-225, dez. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 mar. 2018.

FAVA; S. M. C. L; NUNES, Z. B; GONÇALVES; M. F. C. Abordagem histórico-cultural como referencial teórico para pesquisa em enfermagem. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**, Uberaba, v. 2, n. 2, p. 107-115, 2013. Disponível em: < http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/enfer/article/view/354>. Acesso em: 18 mar. 2018.

FEIO, A.; OLIVEIRA, C. C. Confluências e divergências conceituais em educação em saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 703-715, jun. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902015000200703&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 mar. 2018.

FILLIS, M. M. A; ANDRADE, S.M.; GONZÁLEZ, A. D; MELANDA, F.N; MESAS, A. Frequência de problemas vocais autorreferidos e fatores ocupacionais associados em professores da educação básica de Londrina, Paraná, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2016000100701&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 18 mar. 2018.

GÓES, M. C.R; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições,** Campinas, v. 17, n. p. 31-45, 2006. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 17 mar. 2018.

GONZÁLES REY, F. O emocional na constituição da subjetividade. In: LANE, S.; ARAÚJO, Y. **Arqueologia das emoções**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 36-56.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752007000100011>. Acesso em: 14 mar. 2018.

HEIDEMANN, I. T. S. B. et al. Promoção da saúde e qualidade de vida: concepções da Carta de Ottawa em produção científica. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 613-619, 2013. Disponível em: < http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/issue/view/785>. Acesso em: 19 mar. 2018.

HOROCHOWSKI, R.R; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, 2. **Anais....** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em:

<http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Disponível em https://houaiss.uol.com.br. Acesso em: fev. 2017.

JOVCHELOVICH, S; BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. In: BAUER M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes; 2002. p. 90-113.

JOHNS, G. Presenteeism in the workplace: a review and research agenda. **Journal of Organizational Behavior.** v.31, p. 519-542, 2010. Disponível em: <http://www.choixdecarriere.com/pdf/6573/2010/Johns2010.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

KIDGER, J; et. al. Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. **Journal of Affective Disorders**, v. 192, p. 76-82, mar. 2016. Disponível em: < https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26707351>. Acesso em: 17 mar. 2018.

KOGA, G. K. C; et. al. Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. **Cad. saúde colet**., Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275, set. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-462X2015000300268&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 mar. 2018.

KOSTOGRIZ, A. Accountability and the affective labour of teachers: A Marxist–Vygotskian perspective. **The Australian Educational Researcher**, v. 39, p. 397-412, nov. 2012. Disponível em: < https://eric.ed.gov/?id=EJ984461>. Acesso em: 16 mar. 2018.

LEÃO, R.F.; OLIVEIRA, D.A.; APARECIDA, N. Entrevista: a saúde do profissional e as condições de trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 301-313, dez. 2012. Disponível em: < http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/211>. Acesso em: 16 mar. 2018;

LEITE, S.A.S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.27, p. 5-24, dez. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LOPES, R.; TOCANTINS, F. Promoção da saúde e a educação crítica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v.16, n.40, p.235-46, mar. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100018>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LUZ, A.F.S.; SOUZA, V.L.T. Afetividade em práticas escolares: uma revisão bibliográfica. In: CONPE - CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Anais... .** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

MARINHO, J.C.B ; SILVA, J.A.da; FERREIRA, M. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **História Ciências da Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.22, n.2, p. 429-443, jun. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702015000200008&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.16, n.4, p. 647-657, dez. 2011. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122492015>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MAGIOLINO, L. L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe2, p. 48-59, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000600006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética - contribuições da filosofia espinosana. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 156-183, 2013. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635414>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. 192 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251431/1/Magiolino_LaviniaLopesSalomao_D.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Emoções**: uma discussão sobre modos de conceber e teorizar. 2004. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDES, A. L. F. et. al. Voz do professor: sintomas de desconforto do trato vocal, intensidade vocal e ruído em sala de aula. **CoDAS**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 168-

175, abr. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-17822016000200168&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. (Org.). **Teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Pesquisa social).

MONT'ALVERNE, D.G.B; CATRIB, A. M.F. Promoção da Saúde e as Escolas: Como Avançar. **Rev. Bras. Promoc. Saúde**, Fortaleza, v. 26, n. 3, p. 307-308, set., 2013. Disponível em: <periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/2924>. Acesso em: 17 mar. 2018.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Destino profissional dos professores e as determinantes desse destino. Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v.2, n.2, p.07-17, dez. 2012. Disponível em: < http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1004>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MUYLAERT, C.J. et. al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. spe.2, p.193-199, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MONT'ALVERNE, D.G.B; CATRIB, A.M.F. Promoção da saúde e as escolas: como avançar. **Rev Bras Promoc Saúde**, Fortaleza, v. 26, n. 3, p. 307-308, set., 2013. Disponível em: < http://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/2924>. Acesso em: 16 mar. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42025>. Acesso em: 13 mar. 2018.

PUPIN, M. C. G. ; SCRIPTORI, C. C**.** . Refletir sobre os objetivos e finalidades da Educação: uma ação urgente e necessária. In: SCRIPTORI, C. C.; DIAS, T. R. S. (Orgs.). **Sujeito e Escola**: estudos em Educação. Florianópolis: Insular, 2008. p. 56-70.

QEDU. **João Gilberto Sampaio Doutor (CMEI)**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/186570-cmei-joao-gilberto-sampaio-doutor/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em: 3 mar. 2018.

RIBEIRO, L.C.C; BARBOSA, L. A. C; SOARES, A. S. Avaliação da prevalência de burnout entre professores e a sua relação com as variáveis sociodemográficas. **Rev. enferm. Cent.-Oeste Min,** Divinópolis, v. 5, n. 3, p. 1741-1751, 2015. Disponível em: < http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/987>. Acesso em: 18 mar. 2018.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p.73/93

RIOS, E.R.G. et.al. Senso comum, ciência e filosofia - elo dos saberes necessários à promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 501-509, abr. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000200026>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. In: ROSSETI-FERREIRA, M.C.; (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 23-34.

SALCI, M. A. et. al. Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Texto Contexto – enferm.**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 224-230, mar. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072013000100027&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 mar. 2018.

SAWAIA, B. B. A emoção como locus de produção do conhecimento: Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: CONFERENCE FOR SOCIOCULTURAL RESEARCH, 3., 2000, Campinas. **Proceedings...** . Campinas: Unicamp, 2000.

_____. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 364-372, dez. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300010>. Acesso em: 16 mar. 2018.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. In: ROSSETI-FERREIRA, M.C. (Org.). **Rede de**

significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SEVERINO, A. J. Teoria e prática científica. In: SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 99-117

STANSFELD, S.A., RASUL, F.R., HEAD, J., SINGLETON, N. Occupation and mental health in a national UK survey. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v. 46, n. 2, p. 101-110, fev. 2011. Disponível em: < https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20033130>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SOUZA, V.L.T. de, PETRONI; A. P; ANDRADA, P.C. de. Afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. *25,* n. 3, p. 527-537, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822013000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 mar. 2018.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 295 f. 2008. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251875/1/Tassoni_ElviraCristinaMartins_D.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 348 f. 2009. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Vigotski: Notas para uma Psicologia Geral e Concreta das Emoções/Afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n.30, p.49-66, jun 2014. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/83774>. Acesso em: 13 mar. 2018.

TRIGUEIRO, J. V. S, et. al. A voz do professor: um instrumento que precisa de cuidado. **Rev. Pesqui. Cuid. Fundam.**, [on-line], v. 7, n. 3, p. 2865-2873, set. 2015. Disponível em: < http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=26881&indexSearch=ID>. Acesso em: 18 mar. 2018.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 507-514, jun. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000300025>. Acesso em: 18 mar. 2018.

UNESCO**. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017.

WHO. Carta de Ottawa. In: BRASIL. Ministério da Saúde, Fiocruz**. Promoção da Saúde**: Cartas de Ottawa, Adelaide, Sundsvall e Santa Fé de Bogotá. Brasília: Ministério da Saúde/IEC, 2002. p. 11-18

VALE, P.C.S.; AGUILLERA, F. Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: uma revisão de literatura. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 86- 94, 2016. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/712>. Acesso em: 19 mar. 2018.

VEER, R.V.D.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Teoría de las emociones:** estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones. Akal, 2004b.

_____. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995.

ZANELLA, A.V **.** Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722004000100016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 mar. 2018.

ZANELLA, A.V. et al . Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, ago. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 mar. 2018.

YANG, X; WANG, GE, L.C; HU, B; CHI, T. Factors associated with occupational strain among Chinese teachers: a cross-sectional study. **Public Health**, v. 125, n. 2, p. 106-113, fev. 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21288545>. Acesso em: 18 mar. 2018.

WANG, Y. et. al. Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China. **Int Arch Occup Environ Health**, v. 88, n. 5, p. 589–597, jul. 2015. Disponível em: < https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25256806>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SANTIAGO, D.P. et. al. Estresse laboral em professores de Lagarto-SE **Motricidade**, v. 12, n. spe.2, p. 76-80, 2016. Disponível em: < http://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=1646107X&AN=123313606&h=QjCm8GXeEyUB%2ba4doE%2bthhdqbToXqHvyhT9qZF5FUZP0d0APXq%2bypSrblH%2fZXLmT5LJmXUmtlsuGCOis3hnh4g%3d%3d&crl=f&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d1646107X%26AN%3d123313606>. Acesso em: 18 mar. 2018.

OKWARAJI, F. E; AGUWA, E.F. J. Burnout, Psychological Distress and Job Satisfaction among Secondary School Teachers in Enugu, South East Nigeria. **Journal of Psychiatry**, v. 18, n. 1, p. 14-66, 2015. Disponível em: < https://www.omicsonline.org/open-access/burnout-psychological-distress-and-job-satisfaction-among-secondary-school-198.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

APÊNDICES

Apêndice A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Apêndice B Questionário de caracterização do professor da educação básica

Apêndice C Entrevista narrativa

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-USP
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Programa de Enfermagem Psiquiátrica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(impresso em frente e verso)

Prezado (a) senhor (a),

Através deste documento, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “A Significação das Vivências Afetivas de Professores em Sala de Aula: Reflexões para Promoção de Saúde”. Meu nome é Ana Carla Ramos, sou psicóloga e mestranda da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP - EERP/USP e sou responsável por este estudo, sob a orientação da Profa. Drª Marlene F. C. Gonçalves.

Nosso objetivo geral com esta pesquisa é compreender os sentidos e significados que os professores da educação básica atribuem aos seus afetos, sentimentos e emoções vividos em sala de aula.

Caso o(a) senhor(a) concorde em participar, será necessário nos encontrarmos duas vezes na escola, farei entrevistas com o(a) senhor(a) que podem durar aproximadamente 40 minutos. As entrevistas serão realizadas no momento em que lhe for mais conveniente e de forma a não atrapalhar a dinâmica escolar, a ser orientado pela coordenação. O(A) senhor(a) foi selecionado de acordo com critérios da pesquisa que envolvem professores de ensino fundamental que ministram as aulas nas salas de 6º ano do Ensino Básico. Nesse nosso primeiro encontro, pedirei que assine duas vias deste documento e iniciaremos a entrevista, conforme sua disponibilidade. Sua participação é voluntária, ou seja, o(a) senhor(a) não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro, bem como também não terá nenhum gasto. O(A) senhor(a) poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem que seja prejudicado por isso.

Com sua concordância, a entrevista será gravada em áudio e todas as informações que fornecer serão mantidas em local seguro, sob a minha responsabilidade e apenas serão utilizadas para essa pesquisa. Em nenhum momento da pesquisa, será revelado o seu nome.

Sobre os riscos envolvidos na sua participação, informamos que nos relatar seus sentidos e significados a respeito de seus sentimentos e emoções pode fazê-lo sentir desconfortável ou incomodado. No entanto, se em algum momento, situações parecidas acontecerem e o(a) senhor(a) se sentir desconfortável com qualquer pergunta, terá total liberdade de não respondê-la e receberá apoio da entrevistadora.

Os resultados dessa pesquisa poderão trazer benefícios a(o) senhor(a), de forma a auxiliar em uma maior compreensão a respeito de seus afetos vividos em sala de aula e contribuir para a discussão de questões ainda não solucionadas e que podem acarretar dificuldades nas ações de promoção à saúde do professor e do aluno.

O(A) senhor(a) tem direito à indenização caso ocorram danos decorrentes de sua participação nessa pesquisa, por parte das pesquisadoras e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, conforme a Resolução 466/2012, item IV.3-h.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, CEP-EERP/USP, que tem como objetivo proteger os interesses e direitos dos participantes da pesquisa de forma integra e digna. Este CEP fica localizado no prédio da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Av. Bandeirantes, 3900, sala 38, (16) 3315.9197, e-mail: cep@eerp.usp.br, horário de funcionamento: das 8 às 17 horas em dias úteis.

Caso queira entrar em contato com as pesquisadoras, nossos contatos estão descritos abaixo, ou através do seguinte endereço: EERP/USP, Avenida Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário, Ribeirão Preto – SP, CEP: 14040-902.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____,
portador(a) do documento de identidade _____, estou ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa. Sei, também, que poderei desistir do estudo a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Recebi uma via deste documento, assinada pela pesquisadora responsável e tive oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com a mesma.

Ribeirão Preto, ____de_____ de 2016.

_____
Assinatura do Participante

Ana Carla Ramos
anacarlaramos@usp.br
Fone: (16): 981358448
Pesquisadora

Prof.ª Drª Marlene F. C. Gonçalves
mgoncalves@eerp.usp.br
Fone: (16): 33153415
Orientadora

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.
Endereço: Avenida Bandeirantes, 3900, Bairro Monte Alegre
Ribeirão Preto, SP - CEP:14049-900. Telefone: (16)3315-9197.
Horário de funcionamento do CEP: segunda à sexta, das 8h às 17h.

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Identificação:		
Idade:	Sexo: F ☐ M ☐	Estado Civil:
Formação/área:		
Tempo de trabalho como professor (anos):	Tempo de atuação na escola:	
Jornada de Trabalho (horas/semana):	Nº de escolas que trabalha:	
Anos/Séries escolares que atua:		
Quantidade de turmas em que atua:		

APÊNDICE C- ENTREVISTA NARRATIVA

Tópicos sobre os quais poderá discorrer livremente:

- Como você se sente quando está em sala de aula?

- O que você pensa a respeito da afetividade do professor em sala de aula?

- Conte uma situação vivenciada por você ligada a sua afetividade em sala de aula.

- Como você percebe que a sua afetividade se relaciona com a sua saúde e qualidade de vida?

ANEXOS

ANEXO A Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (CEP-EERP/USP)

ANEXO B Autorização da escola e da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto.

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (CEP-EERP/USP)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Centro Colaborador da OPAS/OMS para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14049-902
Fone: 55 16 3315.3382 - 55 16 3315.3385 - Fax: 55 16 3315.0516
www.eerp.usp.br - eerp@eerp.usp.br

Ofício CEP-EERP/USP nº 393/2016, de 01.12.2016

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa abaixo especificado foi analisado e considerado **aprovado** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP) em sua 220ª Reunião Ordinária, realizada em 30 de novembro de 2016.

Protocolo CAAE: 61528316.0.0000.5393

Projeto: A Significação das Vivências Afetivas de Professores em Sala de Aula: Reflexões para Promoção de Saúde

Pesquisadores: Ana Carla Ramos
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (orientadora)

Em atendimento à Resolução 466/12, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Prof.ª Dra. Angelita Maria Stabile
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.
Prof.ª Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

ANEXO B Autorização da escola e da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

AUTORIZAÇÃO

Solicitamos à Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto e a Direção do CEMEI João Gilberto Sampaio, autorização para a realização da pesquisa intitulada "A Significação das Vivências Afetivas de Professores em Sala de Aula: Reflexões para Promoção de Saúde", no CEMEI João Gilberto Sampaio.

A pesquisa será realizada por Ana Carla Ramos, aluna de Mestrado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo do Programa de Enfermagem Psiquiátrica, sob a responsabilidade da Professora Drª Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, orientadora dessa pesquisa.

Com objetivo de compreender os sentidos e significados que os professores da educação básica atribuem aos seus afetos vividos em sala de aula e a relação com sua saúde, pretende-se realizar entrevistas individuais com os professores do 6º ano do Ensino Fundamental para identificação e análise do material linguístico e perfil dos participantes, no âmbito da abordagem histórico-cultural e da promoção da saúde. Será realizada somente após autorizações da SME, da Direção de cada escola, e do Comitê de Ética da EERP/USP. Comprometemo-nos seguir as normas e rotinas das instituições e zelar pelo sigilo ético. Haverá o compromisso de divulgação dos dados obtidos apenas em reuniões de estudo (livros, artigos, slides) e publicações científicas com sigilo e resguardo ético da Instituição.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderá entrar em contato com Ana Carla Ramos, telefone (16) 98135.8448; e-mail: anacarlaramos@usp.br ou Profa. Dra. Marlene Fagundes de Carvalho Gonçalves, telefone (16) 3315.3415; e-mail: mgoncalves@eerp.usp.br. Endereço: Avenida dos Bandeirantes, 3900. Campus Universitário. Bairro Monte Alegre. Ribeirão Preto, SP. CEP 14040-902.

Ribeirão Preto, 22 de junho de 2016.

Ana Carla Ramos
Pesquisadora

Profa. Dra. Marlene F. C. Gonçalves
Orientadora

Autorização (assinatura e carimbo):

Luiz Rufino dos Santos Júnior
RG 22.915.046-X
Secretário da Educação Municipal
Ribeirão Preto/SP
Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto

Antonio Carlos Canuto Ribeiro
Diretoria CEMEI João Gilberto Sampaio