



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social**

Joana Dar'k Costa

**Tessituras do trabalho docente: saúde mental de professoras na travessia entre o
ensino remoto e o presencial**

**João Pessoa
2026**



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

Joana Dar'k Costa

Tessituras do trabalho docente: saúde mental de professoras na travessia entre o ensino remoto e o presencial

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, por Joana Dar'k Costa, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social.

Área de Concentração: Psicologia Social da Saúde e do Trabalho

Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Subjetividade e Trabalho (GPST)

Orientador: Prof. Dr. Anísio José da Silva Araújo

Coorientadora: Prof.^a Dra. Tatiana de Lucena Torres

João Pessoa

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838t Costa, Joana Dar'k.

Tessituras do trabalho docente: saúde mental de professoras na travessia entre o ensino remoto e o presencial / Joana Dar'k Costa. - João Pessoa, 2026.
206 f. : il.

Orientação: Anísio José da Silva Araújo.

Coorientação: Tatiana de Lucena Torres.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Trabalho docente. 2. Saúde mental. 3. Psicodinâmica do trabalho. 4. Relações sociais de sexo. 5. Ensino remoto. I. Araújo, Anísio José da Silva. II. Torres, Tatiana de Lucena. III. Título.

UFPB/BC

CDU 331.44:37.011.3-051(043)



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social



ATA DE DEFESA DE TESE

Aos vinte dias do mês de agosto de dois mil e seis, de modo remoto pelo Google Meet reuniram-se em solenidade pública os membros da comissão designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (CCHLA/UFPB), para a defesa de Tese da aluna **JOANA DAR'K COSTA** – mat. 20231010206 (orientando(a), UFPB, CPF: 019.525.374-44). Foram componentes da banca examinadora: Prof. Dr. **ANISIO JOSE DA SILVA ARAUJO** (UFPB, Orientador, CPF: 203.089.304-87), Prof.^a Dr.^a **TATIANA DE LUCENA TORRES** (UFPB, Membro Interno ao Programa, CPF: 028.034.344-23), Prof.^a Dr.^a **THAÍS AUGUSTA CUNHA DE OLIVEIRA MAXIMO** (UFPB, Membro Interno ao Programa, CPF: 053.453.194-64), Prof. Dr. **FRANCINALDO DO MONTE PINTO** (UEPB, Membro Externo à Instituição, CPF: 530.273.454-00) e Prof.^a Dr.^a **MARY YALE RODRIGUES NEVES** (UFF, Membro Externo à Instituição, CPF: 263.340.544-49). Na cerimônia compareceram, além da examinada, alunos de pós-graduação, representantes dos corpos docente e discente da Universidade Federal da Paraíba e interessados em geral. Dando início aos trabalhos, o(a) presidente da banca, Prof. Dr. **ANISIO JOSE DA SILVA ARAUJO**, após declarar o objetivo da reunião, apresentou o(a) examinado(a) **JOANA DAR'K COSTA** e, em seguida, concedeu-lhe a palavra para que discorresse sobre seu trabalho, intitulado: **TESSITURAS DO TRABALHO DOCENTE: SAÚDE MENTAL DE PROFESSORAS NA TRAVESSIA ENTRE O ENSINO REMOTO E O PRESENCIAL**. Passando então ao aludido tema, a aluna foi, em seguida, arguida pelos examinadores na forma regimental. Ato contínuo, passou a comissão, em secreto, a proceder a avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito de “**APROVADO**”, o qual foi proclamado pelo presidente da banca, logo que retornou ao recinto da solenidade pública. Nada mais havendo a tratar, eu, Renan Pereira Monteiro, Vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada por todos assino juntamente com os membros da banca. João Pessoa, 20 de agosto de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **ANISIO JOSE DA SILVA ARAUJO**
Data: 25/08/2026 13:21:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF. DR. ANISIO JOSE DA SILVA ARAUJO

Documento assinado digitalmente
 **TATIANA DE LUCENA TORRES**
Data: 21/08/2026 16:27:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF.^a DR.^a TATIANA DE LUCENA TORRES



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social



Documento assinado digitalmente
THAIS AUGUSTA CUNHA DE OLIVEIRA MAXIMO
Data: 24/08/2026 19:04:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF.^a DR.^a THAÍS AUGUSTA CUNHA DE O. MÁXIMO



Documento assinado digitalmente
FRANCINALDO DO MONTE PINTO
Data: 22/08/2026 08:07:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF. DR. FRANCINALDO DO MONTE PINTO



Documento assinado digitalmente
MARY YALE RODRIGUES NEVES
Data: 25/08/2026 11:54:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF.^a DR.^a MARY YALE RODRIGUES NEVES



Documento assinado digitalmente
RENAN PEREIRA MONTEIRO
Data: 28/08/2026 15:15:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF. DR. RENAN PEREIRA MONTEIRO
VICE-COORDENADOR DO PPGPS

"A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em
colar vistoso, vai compondo as missangas".

Mia Couto, *O Fio das Missangas*.

À minha dileta sobrinha Julieta (July), in memoriam.

Há fios que não se rompem. Algumas histórias permanecem tecendo, silenciosamente, aquilo que escrevemos — e continuam a nos escrever.

A sua é uma delas.

Que sua memória nos acompanhe na busca por um trabalho que seja fonte de saúde mental e de afirmação da vida.

Agradecimentos

A Deus, minha fonte de luz e esperança, que me manteve firme ao longo desta caminhada. Nos momentos em que o silêncio e a incerteza pareceram maiores que as certezas acadêmicas, foi em sua presença que encontrei a serenidade para seguir e a coragem para atravessar os dias mais difíceis. Minha gratidão por permitir que eu chegasse até aqui com fé, alegria e vigor.

À Idelzuite Vieira (in memoriam), por ter sido ela a minha mãe.

Aos meus irmãos, especialmente às minhas irmãs Maria de Fátima e Maria de Lourdes. Agradeço por estarem ao meu lado em cada passo desta longa caminhada, formando um trio que permanece unido, partilhando as dores e as alegrias da vida. Vocês caminharam comigo com o incentivo constante, a aposta incondicional no meu potencial, a compreensão diante das minhas ausências, o afeto cuidadoso e a presença que sempre me acolheu.

Aos meus queridos sobrinhos e sobrinhos-netos, pelo carinho, pelo amor e pela alegria que sempre iluminam minha vida. Especialmente à minha sobrinha Thereza D'ávila (Tetê), com quem compartilho muito mais que os laços de família. A Psicologia, o interesse pelos estudos sobre trabalho docente e saúde e a afinidade intelectual que compartilhamos tornaram este percurso mais leve. Obrigada por caminhar comigo todos os dias deste doutorado e por acreditar nesta conquista desde o início.

À Luciana Marques (Lú), pela presença afetiva e efetiva ao longo desta jornada. Sua serenidade, sua força e sua fé tornaram mais leves os momentos mais desafiadores deste percurso.

Ao meu orientador, Professor Anísio José da Silva Araújo, pelo acolhimento a esta pesquisa desde seus primeiros passos e por conduzir esta orientação de forma ética, serena e cuidadosa. Compartilhar espaços de formação ao seu lado, como aluna, orientanda e colaboradora, foi um privilégio que me permitiu conviver com um professor e pesquisador que transformava cada encontro em uma oportunidade de ampliar conhecimentos, perspectivas e reflexões. Sou grata pela confiança com que acolheu minhas inquietações, pelos diálogos

que refinaram meu olhar e pela liberdade intelectual que me concedeu para construir esta tese. Essa convivência marcou profundamente minha formação como professora e pesquisadora e mostrou que a excelência acadêmica se constrói com escuta, respeito, rigor intelectual e generosidade.

À Professora Tatiana de Lucena Torres, minha sincera gratidão pela coorientação marcada pela competência, pela sensibilidade e pelo cuidado. Obrigada pelas leituras atentas, pelas sugestões que qualificaram esta tese e pela prontidão com que sempre acolheu minhas dúvidas. Sua maneira respeitosa de orientar revela seu compromisso com a docência, a pesquisa e a formação de alunos/as.

À Professora Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo, pela generosidade com que esteve presente em diferentes momentos desta trajetória, desde a Jornada do Doutorado até a defesa desta tese. Guardo com carinho uma de suas falas na aula inaugural do doutorado, quando destacou a importância de preservar a saúde mental dos doutorandos diante dos desafios dessa formação. Ao longo desses anos, pude reconhecer a coerência entre suas palavras e sua prática. Suas arguições revelam que é possível aliar rigor acadêmico e leveza, conduzindo o diálogo com serenidade e respeito. Agradeço pelas valiosas contribuições oferecidas a esta tese, que qualificaram as análises e fortaleceram este trabalho.

Ao Professor Francinaldo do Monte Pinto, minha gratidão pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições oferecidas desde a banca de qualificação. Admiro o rigor e o cuidado com que se dedica à leitura dos trabalhos acadêmicos, sempre trazendo questionamentos e contribuições que ampliam o olhar sobre a pesquisa e fortalecem o debate acadêmico.

À Professora Mary Yale Rodrigues Neves, minha orientadora de mestrado e integrante da banca desta tese, por ter despertado meu interesse pelos estudos sobre trabalho docente, saúde e relações sociais de sexo, campo que passou a orientar meu percurso de pesquisa. Reencontrá-la agora, na banca deste doutorado, representa uma imensa alegria de tê-la novamente presente em um momento tão significativo da minha trajetória acadêmica.

Ao Grupo de Pesquisa Subjetividade e Trabalho (GPST), por tornar a pesquisa uma experiência coletiva. As discussões teóricas, as apresentações dos projetos, as leituras coletivas, as indicações de livros e eventos e as inúmeras trocas, presenciais e cotidianas, fizeram do grupo um espaço permanente de aprendizagem, reflexão e construção coletiva do conhecimento.

A Lucas Eurikes, pela linda amizade construída ao longo desta caminhada. Mesmo pertencendo a gerações diferentes, construímos muito mais do que uma convivência acadêmica: compartilhamos ideias, inquietações, medos, sonhos e projetos. Obrigada pela escuta atenta, pelas conversas descontraídas após as aulas e as reuniões, que tornaram os desafios desta etapa mais leves e o caminho mais prazeroso.

À minha querida "Juíza-Psi", Mirella Cahú, com quem compartilhei tantas reflexões sobre o trabalho e a saúde dos/as trabalhadores/as ao longo deste doutorado. Nossa sintonia intelectual, as conversas sempre instigantes e o entusiasmo pela pesquisa tornaram este percurso mais leve e significativo. Obrigada pela amizade, parceria e pela presença constante durante todos esses anos.

À Cláudia, conterrânea sertaneja e colega da UEPB, por transformar gestos simples em demonstrações permanentes de cuidado. Obrigada pelo apoio nas questões burocráticas do meu afastamento, pelas mensagens motivacionais, pelos mimos e pela sensibilidade com que sempre estive ao meu lado.

Às colegas de turma Mariana Marcelino, Wanilla, Gabriela Barros, Luciane e Valéria Moraes, pela convivência saudável, pelas experiências compartilhadas e pela parceria construída ao longo desta caminhada.

À Hadna e ao Jeyson, estudantes do curso de Psicologia e bolsistas do PIBIC, pela parceria na elaboração das revisões sistemáticas que compõem um dos capítulos desta tese. A dedicação, o compromisso e a responsabilidade com que desenvolveram cada etapa da pesquisa foram fundamentais para a construção deste capítulo. Foi uma alegria acompanhar o crescimento de vocês como pesquisadores/as e compartilhar esse processo de aprendizagem e produção do conhecimento.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por acreditar na qualificação de seu corpo docente ao conceder-me afastamento integral por três anos e quatro meses para a realização deste doutorado. A oportunidade de dedicar-me integralmente à pesquisa foi decisiva para a construção desta tese e reafirma o compromisso da Universidade com a formação dos/as professores/as e com a produção do conhecimento.

Aos colegas do Departamento de Educação da UEPB – Campus III, pela compreensão, pelo apoio e confiança demonstrados desde o momento em que solicitei meu afastamento para cursar o doutorado. Sou profundamente grata pela unanimidade com que acolheram esse projeto de formação, tornando possível que eu me dedicasse integralmente à realização desta pesquisa.

À equipe gestora e a toda a comunidade escolar que acolheram esta pesquisa, por abrirem suas portas, compartilharem seu cotidiano e confiarem na relevância deste estudo. Meu sincero agradecimento pela disponibilidade, pelo respeito e pela acolhida durante o trabalho de campo.

Às onze professoras que generosamente aceitaram participar desta pesquisa — Açucena, Flora, Jasmim, Acácia, Gérbera, Dália, Petúnia, Peônia, Amarílis, Camélia e Sálvia —, minha profunda gratidão. Em meio às intensas demandas do trabalho docente, vocês encontraram tempo para me acolher e compartilhar suas experiências. Esta tese é atravessada por suas vozes, seus silêncios, suas inquietações, seus sofrimentos, suas alegrias e, sobretudo, pela força que demonstraram ao longo de suas trajetórias. Espero que estas páginas contribuam para tornar mais visível o trabalho que realizam diariamente e reafirmem que cuidar da saúde mental de quem ensina é também cuidar da educação.

Ao professor e colega da UEPB, Edil Silva, minha gratidão pelo incentivo para que eu trilhasse o caminho do doutorado. Seu encorajamento, sua generosidade em abrir caminhos e os contatos que possibilitaram novas aproximações foram fundamentais para que essa trajetória se tornasse possível. Agradeço por ter contribuído, de maneira tão significativa, para que eu chegasse até aqui.

À Joedna, amiga e colega de trabalho, que nunca aceitou a ideia de que eu deixasse de tentar este doutorado. Seu incentivo para que eu participasse da seleção, a confiança inabalável de que eu me tornaria doutora e o apoio constante que encontrei em você ao longo de toda essa caminhada foram fundamentais para que este sonho se tornasse realidade.

À Maria das Graças, nossa querida Branca, que há anos faz parte da minha vida e acompanhou tão de perto esta trajetória. Durante o doutorado, esteve sempre presente, incentivando-me, preparando meu espaço de escrita e celebrando comigo cada conquista. Chorou de alegria quando fui aprovada e, ao ver a tese impressa, celebrou novamente, fazendo questão de registrar aquele momento comigo. Branca, esta conquista também traz um pouco do seu cuidado com a casa e comigo. Minha gratidão.

À querida Mayra, obrigada pelas orações, pela presença constante e, sobretudo, por celebrar esta trajetória com um orgulho que sempre me emocionou. Ter uma ex-aluna que se tornou amiga é um dos presentes mais bonitos que a docência me proporcionou.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Composição do quadro funcional da escola pesquisada.....	64
Quadro 2 - Características das participantes da pesquisa.....	66
Quadro 3 - Estudos incluídos na revisão sistemática nacional.....	88
Quadro 4 - Estudos incluídos na revisão sistemática internacional.....	91

Lista de Siglas

DST	Divisão Sexual do Trabalho
MEC	Ministério da Educação
PDT	Psicodinâmica do Trabalho
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPT	Psicopatologia do Trabalho
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa
SUS	Sistema Único de Saúde

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as relações entre a organização do trabalho docente e a saúde mental de professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 e o retorno ao ensino presencial. A pesquisa fundamentou-se na Psicodinâmica do Trabalho e na Teoria das Relações Sociais de Sexo, tendo como principais referências Christophe Dejours e Danièle Kergoat. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em dois eixos complementares. O primeiro compreendeu duas revisões sistemáticas da literatura, uma nacional e outra internacional, sobre trabalho docente e saúde mental no contexto da pandemia. O segundo consistiu em um estudo de caso realizado em uma escola pública de João Pessoa (PB), com a participação de 11 professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A produção do material empírico envolveu entrevistas semiestruturadas, diário de campo e análise documental, analisados pelo método hermenêutico-dialético. Os resultados das revisões sistemáticas evidenciaram elevados índices de ansiedade, estresse, depressão, exaustão emocional e sofrimento psíquico entre docentes, associados à intensificação do trabalho e às transformações em sua organização. Também identificaram experiências de prazer relacionadas à reinvenção da atividade, à aprendizagem de tecnologias digitais, ao desenvolvimento de novas competências e ao reconhecimento. O estudo de caso ampliou e aprofundou esses achados ao evidenciar que as transformações na organização do trabalho docente durante o ensino remoto emergencial e o retorno ao ensino presencial reconfiguraram a atividade docente e os processos envolvidos na produção do sofrimento e do prazer. No ensino remoto, intensificaram-se as exigências da atividade, reduziram-se as margens de autonomia, agravaram-se as condições de precarização do trabalho e ampliou-se a sobreposição entre trabalho docente, trabalho doméstico e atividades de cuidado, produzindo vivências de sofrimento e adoecimento. A mobilização da inteligência prática favoreceu a reinvenção da atividade, a aprendizagem de novas habilidades relacionadas ao uso de tecnologias digitais e experiências de reconhecimento provenientes de alunos e famílias. No retorno ao ensino presencial, as transformações na organização do

trabalho caracterizaram-se pela intensificação das demandas pedagógicas e burocráticas, pela reconstrução das rotinas escolares e pela sobrecarga decorrente das defasagens de aprendizagem dos estudantes, produzindo novas vivências de sofrimento. Ao mesmo tempo, o reencontro com alunos, colegas e a vida na escola favoreceu experiências de prazer, reconhecimento e mobilização da inteligência prática. Conclui-se que as transformações na organização do trabalho docente durante o ensino remoto emergencial e o retorno ao ensino presencial intensificaram processos históricos de precarização e favoreceram a coexistência de processos antissublimatórios e sublimatórios. Nessa dinâmica, a saúde mental das professoras constituiu-se na articulação entre sofrimento e prazer, mediada pela mobilização subjetiva, pelas estratégias defensivas e pelas experiências de reconhecimento.

Palavras-chave: trabalho docente, saúde mental, Psicodinâmica do Trabalho, Relações Sociais de Sexo, ensino remoto emergencial, retorno ao ensino presencial

Abstract

This study aimed to analyze the relationships between the organization of teaching work and the mental health of female teachers in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary Education, considering emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic and the return to in-person teaching. The study was grounded in the Psychodynamics of Work and the Theory of Social Relations of Sex, drawing primarily on the works of Christophe Dejours and Danièle Kergoat. A qualitative research design was adopted and developed through two complementary components. The first consisted of two systematic literature reviews, one national and one international, on teaching work and mental health in the context of the pandemic. The second comprised a case study conducted in a public school in João Pessoa, Paraíba, Brazil, with the participation of 11 female teachers from Early Childhood Education and the Early Years of Elementary Education. Empirical data were generated through semi-structured interviews, field notes, and document analysis and were analyzed using the hermeneutic-dialectic method. The systematic literature reviews revealed high levels of anxiety, stress, depression, emotional exhaustion, and psychological distress among teachers, associated with work intensification and changes in work organization. They also identified experiences of pleasure related to the reinvention of work activity, the learning of digital technologies, the development of new competencies, and recognition. The case study expanded and deepened these findings by showing that changes in the organization of teaching work during emergency remote teaching and the return to in-person teaching reshaped teaching activity and the processes involved in the production of suffering and pleasure. During remote teaching, work demands intensified, autonomy was reduced, working conditions became more precarious, and the overlap between teaching work, domestic work, and caregiving activities increased, producing experiences of suffering and illness. The mobilization of practical intelligence fostered the reinvention of work activity, the acquisition of new skills related to the use of digital technologies, and experiences of recognition from students and their families. Following the return to in-person teaching, changes in work organization were characterized by the intensification of pedagogical and bureaucratic

demands, the reconstruction of school routines, and the increased workload resulting from students' learning gaps, generating new experiences of suffering. At the same time, reconnecting with students, colleagues, and school life fostered experiences of pleasure, recognition, and the mobilization of practical intelligence. It is concluded that changes in the organization of teaching work during emergency remote teaching and the return to in-person teaching intensified historical processes of work precarization and fostered the coexistence of anti-sublimatory and sublimatory processes. Within this dynamic, the mental health of the female teachers was constituted through the articulation between suffering and pleasure, mediated by subjective mobilization, defensive strategies, and experiences of recognition.

Keywords: teaching work, mental health, Psychodynamics of Work, Social Relations of Sex, Emergency Remote Teaching, return to in-person teaching

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar las relaciones entre la organización del trabajo docente y la salud mental de profesoras de Educación Infantil y de los primeros años de la Educación Primaria, considerando la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia de la COVID-19 y el retorno a la enseñanza presencial. La investigación se fundamentó en la Psicodinámica del Trabajo y en la Teoría de las Relaciones Sociales de Sexo, teniendo como principales referentes a Christophe Dejours y Danièle Kergoat. Se trata de una investigación cualitativa desarrollada en dos ejes complementarios. El primero comprendió dos revisiones sistemáticas de la literatura, una nacional y otra internacional, sobre trabajo docente y salud mental en el contexto de la pandemia. El segundo consistió en un estudio de caso realizado en una escuela pública de João Pessoa (PB, Brasil), con la participación de 11 profesoras de Educación Infantil y de los primeros años de la Educación Primaria. La producción del material empírico incluyó entrevistas semiestructuradas, diario de campo y análisis documental, analizados mediante el método hermenéutico-dialéctico. Los resultados de las revisiones sistemáticas evidenciaron elevados niveles de ansiedad, estrés, depresión, agotamiento emocional y sufrimiento psíquico entre los docentes, asociados con la intensificación del trabajo y las transformaciones en su organización. Asimismo, identificaron experiencias de placer relacionadas con la reinención de la actividad docente, el aprendizaje de tecnologías digitales, el desarrollo de nuevas competencias y el reconocimiento. El estudio de caso amplió y profundizó estos hallazgos al evidenciar que las transformaciones en la organización del trabajo docente durante la enseñanza remota de emergencia y el retorno a la enseñanza presencial reconfiguraron la actividad docente y los procesos implicados en la producción del sufrimiento y del placer. Durante la enseñanza remota se intensificaron las exigencias de la actividad, se redujeron los márgenes de autonomía, se agravaron las condiciones de precarización del trabajo y aumentó la superposición entre el trabajo docente, el trabajo doméstico y las tareas de cuidado, produciendo experiencias de sufrimiento y de enfermedad. Al mismo tiempo, la movilización de la inteligencia práctica favoreció la reinención de la

actividad, el aprendizaje de nuevas habilidades relacionadas con el uso de tecnologías digitales y experiencias de reconocimiento por parte de los estudiantes y sus familias. En el retorno a la enseñanza presencial, las transformaciones en la organización del trabajo se caracterizaron por la intensificación de las demandas pedagógicas y burocráticas, la reconstrucción de las rutinas escolares y la sobrecarga derivada de las brechas de aprendizaje de los estudiantes, produciendo nuevas experiencias de sufrimiento. Al mismo tiempo, el reencuentro con los estudiantes, las colegas y la vida escolar favoreció experiencias de placer, reconocimiento y movilización de la inteligencia práctica. Se concluye que las transformaciones en la organización del trabajo docente durante la enseñanza remota de emergencia y el retorno a la enseñanza presencial intensificaron procesos históricos de precarización y favorecieron la coexistencia de procesos antisublimatorios y sublimatorios. En esta dinámica, la salud mental de las profesoras se constituyó en la articulación entre sufrimiento y placer, mediada por la movilización subjetiva, las estrategias defensivas y las experiencias de reconocimiento.

Palabras clave: trabajo docente, salud mental, Psicodinámica del Trabajo, Relaciones Sociales de Sexo, enseñanza remota de emergencia, retorno a la enseñanza presencial.

Sumário

Introdução	23
1. Saúde mental, subjetividade e trabalho	33
1.1 A concepção de saúde em Canguilhem e Dejours	33
1.2 Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho: breve percurso histórico	36
1.3 Psicodinâmica do trabalho: relações intersubjetivas e organização do trabalho	40
1.4 Entre o prescrito e o real: o trabalho vivo como (re)criação	42
1.5 Itinerários na psicodinâmica do trabalho: da resistência à sublimação	46
1.6 As relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho: contribuições de Danièle Kergoat	53
2. Metodologia da pesquisa: o caminho percorrido	61
2.1 Perspectiva metodológica.....	61
2.2 Procedimentos metodológicos.....	62
2.2.1 Desenvolvimento das <i>revisões sistemáticas nacional e internacional</i>	62
2.2.2 <i>Caracterização da escola pesquisada</i>	64
2.2.3 <i>Participantes da pesquisa</i>	66
2.2.4 <i>As Entrevistas individuais</i>	67
2.3 O Percurso de Análise: produção de sentidos na hermenêutica-dialética.....	76
3. Trabalho docente e saúde mental na pandemia da Covid-19: revisões sistemáticas da literatura nacional e internacional.....	79
3.1 Revisão sistemática da literatura nacional.....	79
3.1.1 <i>Trabalho docente, sofrimento e adoecimento no contexto do ensino remoto</i>	83
3.1.2 <i>Reconhecimento e prazer no trabalho docente</i>	87
3.2 Revisão sistemática da literatura internacional.....	90
3.2.1 <i>Organização do trabalho, sobrecarga e relações sociais de sexo no ensino remoto</i>	95
3.2.2 <i>Experiências de sofrimento e adoecimento de professores/as</i>	97
3.2.3 <i>Mobilização subjetiva, reconhecimento e prazer</i>	100
3.3 Diálogo entre as produções nacional e internacional.....	104
4. A organização do trabalho docente no ensino remoto emergencial: sofrimento, mobilização subjetiva e sublimação.....	107
4.1 Tornar-se professora: trajetórias e sentidos da inserção no magistério.....	107
4.2 A casa virou sala de aula e eu virei tudo ao mesmo tempo”: desafios, tensões e sobrecarga no ensino remoto emergencial.....	114
4.3 “Era um trabalho invisível até para mim mesma”: invisibilidade do trabalho e processos antissublimatórios.....	118
4.4 “Passei por cima de pau e pedra”: trabalho vivo, mobilização subjetiva e sublimação.....	125
4.5 “Meu trabalho é vida”: vivências de prazer e reconhecimento.....	132
4.6 “Eu adoeci por inteira”: sofrimento e adoecimento.....	141
5. O enigma do trabalho docente: o real do trabalho no retorno ao ensino presencial	
5.1 “No papel é tudo muito bonito, na prática é outra coisa”: o hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real	147
5.2 “Escola é sinônimo de movimento, barulho, vida”: o reencontro com a vida na escola...150	
5.3 “A realidade foi tão dura que passei a desejar o que detestei”: os novos desafios da docência.....	154
5.4 “Saímos da sala de aula para salvar nossa saúde enquanto era tempo”: a precarização das condições e da organização do trabalho docente.....	157
5.5 “Vou tomar esse cafezinho para ver se ele me ressuscita”: relações de trabalho, reconhecimento e estratégias coletivas de defesa.....	169

Considerações Finais	180
Referências.....	188
Apêndices.....	199

Introdução

Nos primeiros meses de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que desencadeou profundas transformações em diversas esferas da vida humana, afetando a saúde, a educação, a economia, o trabalho e os modos de produção da subjetividade.

No Brasil, a crise sanitária assumiu proporções dramáticas, com mais de 700 mil mortes por Covid-19. Segundo Antunes (2020), essa dimensão trágica não pode ser compreendida apenas pela disseminação do vírus, mas também pelo desmonte das políticas públicas de saúde, pela fragilização do Sistema Único de Saúde (SUS) e pelo descaso do governo federal na condução das ações de prevenção, controle e vacinação durante a pandemia. O autor denomina esse contexto de "capitalismo pandêmico", no qual necropolítica, desinformação e lógica econômica se articularam em uma forma de gestão que expôs, sobretudo, a população trabalhadora a riscos desproporcionais.

Nessa mesma direção, Hallal (2021) e Ventura e Aith (2020) apontam que a ausência de coordenação nacional, a demora na aquisição de vacinas e a disseminação de discursos que colocavam em dúvida a eficácia das medidas de proteção contribuíram significativamente para o agravamento da crise sanitária no Brasil.

As medidas não farmacológicas de distanciamento social e de proteção individual alteraram abruptamente a organização da vida cotidiana. Parte da população passou a desenvolver suas atividades de forma remota; as famílias intensificaram o compartilhamento do espaço doméstico, o que, em muitos casos, gerou tensões e conflitos; enquanto outros permaneceram em atividades presenciais consideradas essenciais, sob o medo constante da contaminação (Souza, 2020). Esse rearranjo redefiniu tempos, espaços e modos de trabalhar, tornando mais visíveis desigualdades preexistentes e instaurando novas formas de exigência e vulnerabilidade.

Nesse contexto, surgiram novas demandas subjetivas e sociais. Segundo Arruda (2020), o isolamento social, ao provocar a paralisação de diversos setores, trouxe

efeitos imediatos para o campo educacional, uma vez que a escola passou a ser considerada como um dos espaços mais vulneráveis à transmissão do vírus, justamente por reunir grupos socialmente heterogêneos.

A pandemia intensificou problemas estruturais que já marcavam as escolas públicas brasileiras. Neves et al. (2025) destacam que, mesmo antes da crise sanitária, essas instituições já apresentavam um quadro de degradação das condições de trabalho. Esse processo manifestava-se na insuficiência de escolas, de professores/as e de demais profissionais da educação, na superlotação das turmas, nas deficiências da infraestrutura escolar, agravadas pela falta de manutenção e pela escassez de equipamentos, bem como na persistente desvalorização profissional e social do magistério, com implicações para a saúde dos/as professores/as e para a qualidade do ensino.

Foi nesse cenário que as redes públicas de ensino precisaram reorganizar suas atividades. Segundo Neves et al. (2025), essa reorganização ocorreu de modo desigual entre as Secretarias de Educação: algumas atuaram de forma mais planejada e estruturada, enquanto outras reagiram de maneira improvisada. Essa heterogeneidade também é destacada por Arruda (2020), ao observar que, no Brasil, as respostas à pandemia no campo educacional se mostraram difusas, em grande parte em razão da ausência de coordenação nacional por parte do Ministério da Educação (MEC).

No cotidiano das escolas, essas mudanças na organização das redes de ensino traduziu-se, entre outras estratégias, na adoção do ensino remoto emergencial. Esse processo trouxe inúmeras dificuldades, como a precariedade da infraestrutura nas residências de professores/as e estudantes, as limitações de acesso à internet, a falta de equipamentos adequados, as dificuldades de professores/as no uso de ferramentas digitais e plataformas educacionais, a insegurança na realização das atividades on-line, bem como o cansaço e a saturação decorrentes do tempo excessivo de exposição às telas (Souza, 2020).

Foi em meio a essas profundas transformações do trabalho docente que se consolidou a problemática que orienta esta pesquisa. Seu delineamento vincula-se a uma trajetória acadêmica iniciada durante o mestrado, quando participei do Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho em Escolas, vinculado ao Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho (GPST/UFPB), desenvolvido com trabalhadores/as de escolas públicas do município de João Pessoa-PB.

Essa experiência consolidou minha trajetória de estudos voltados à interface entre saúde e trabalho na educação pública, posteriormente articulada à minha atuação como docente na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Ao longo desse percurso, as atividades de pesquisa desenvolvidas buscaram valorizar o diálogo entre saberes científicos e experiências de professores/as e alunos/as. O ingresso no doutorado decorre, de um lado, da aspiração à qualificação acadêmica para responder às demandas do cotidiano profissional e, de outro, do compromisso de produzir conhecimentos que contribuam para compreender e transformar a realidade vivenciada por professores/as das escolas públicas, especialmente no que se refere à promoção da saúde mental no trabalho.

A pandemia da Covid-19 conferiu novos contornos a esse percurso de pesquisa. Na condição de professora de Psicologia da Educação e integrante do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia da UEPB, participei da organização das atividades não presenciais e da elaboração da minuta de resolução que orientou a implementação do ensino remoto na instituição. Essa experiência permitiu acompanhar de perto as tensões, os desafios e as incertezas que atravessavam aquele contexto, despertando o interesse em investigar as transformações do trabalho docente e suas implicações para a saúde mental das professoras.

Nas reuniões do NDE, realizadas por videoconferência e posteriormente ampliadas à participação de todos os docentes do departamento, tornavam-se evidentes a insegurança e a angústia diante da necessidade de reorganizar, em caráter emergencial, as práticas pedagógicas. Os debates envolviam questões como a duração

das aulas síncronas, as limitações de acesso à internet, a escassez de equipamentos, as dificuldades no uso de ferramentas digitais e plataformas educacionais, bem como a preocupação com a sobrecarga decorrente da prolongada exposição às telas. Essas discussões evidenciavam a complexidade do trabalho docente diante das condições inéditas impostas pela pandemia e dos desafios de adaptar a atividade às limitações materiais, tecnológicas e emocionais, o que se configurou como um importante ponto de partida para a construção do objeto desta pesquisa.

Foi a partir dessas reflexões que se delineou o recorte inicial deste estudo, direcionando o olhar para professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I¹. Se, no ensino superior, o ensino remoto já se mostrava permeado por dificuldades, limitações e pela necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, como essa realidade repercutiu no trabalho de professoras que enfrentaram o desafio de ensinar crianças em meio ao isolamento social? Quais foram as implicações desse processo para sua saúde mental e para a realização de seu trabalho?

Importante destacar que o ensino remoto emergencial possui especificidades e, por isso, não pode ser confundido com a educação a distância (EAD). Enquanto esta constitui uma modalidade planejada e estruturada para funcionar integralmente a distância, o ensino remoto emergencial surgiu como resposta à suspensão das atividades presenciais durante a pandemia. Nesse formato, as aulas mantinham a lógica do ensino presencial, mas passaram a ser desenvolvidas por meio de tecnologias digitais, combinando atividades síncronas e assíncronas. Com essa reorganização, o trabalho docente passou a ocorrer predominantemente no espaço doméstico, tornando-se mais exposto a demandas externas e ampliando tensões relacionadas à privacidade,

¹ Considerando a predominância feminina no magistério e o perfil das participantes desta pesquisa, optou-se pelo uso do feminino (“professoras”) nos capítulos destinados à análise das entrevistas, acompanhando a forma como as próprias participantes se identificam e garantindo coerência com o corpus empírico. Nos demais capítulos, mantém-se a forma “professores/as”, conforme adotado ao longo do texto.

à intensificação das tarefas e à redefinição das fronteiras entre vida pessoal e profissional.

Ao avançar para o trabalho de campo, realizado em 2024, contudo, tornou-se evidente que a investigação não poderia restringir-se a um resgate retrospectivo da experiência do ensino remoto. O retorno à escola não significou um simples restabelecimento das condições anteriores à pandemia, mas a inserção em um cotidiano atravessado por novas formas de sobrecarga, pela intensificação das demandas administrativas e pelas imprevisibilidades inerentes ao trabalho docente. O próprio campo empírico revelou que as marcas da pandemia permaneciam presentes na organização do trabalho e nas experiências das professoras, exigindo que a pesquisa ampliasse seu escopo analítico.

Desse modo, o trabalho de campo levou à ampliação do objeto deste estudo, que passou a contemplar duas temporalidades inter-relacionadas da atividade docente: as experiências do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 e as configurações do trabalho no retorno ao ensino presencial. Essa ampliação possibilitou analisar não apenas os efeitos imediatos da crise sanitária, mas também seus desdobramentos sobre a organização do trabalho e a saúde mental das professoras.

A pesquisa orientou-se pelas seguintes questões e objetivos:

- Quais as relações entre a organização do trabalho docente e a saúde mental de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no contexto do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 e do retorno ao ensino presencial, considerando as relações sociais de sexo?
- Quais estratégias defensivas e formas de mobilização subjetiva as professoras desenvolveram diante da reorganização do trabalho docente no ensino remoto emergencial e no retorno ao ensino presencial?
- Como se configuraram as experiências de reconhecimento (ou de sua ausência) ao longo desse processo?

Objetivo Geral: Analisar as relações entre a organização do trabalho docente e a saúde mental de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de uma escola pública de João Pessoa (PB), considerando o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 e o retorno ao ensino presencial.

Objetivos Específicos:

- Analisar a produção acadêmica nacional e internacional sobre as relações entre trabalho docente e saúde mental de professores/as no contexto da pandemia da Covid-19, por meio de duas revisões sistemáticas da literatura;
- Identificar as fontes de sofrimento e de prazer no trabalho de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, bem como as estratégias defensivas mobilizadas durante o ensino remoto e no retorno ao ensino presencial;
- Analisar o processo de mobilização subjetiva das professoras no ensino remoto e no retorno ao ensino presencial, bem como a dinâmica de reconhecimento do seu fazer docente;
- Analisar as relações entre a organização do trabalho docente e a saúde das professoras, à luz das relações sociais de sexo.

Com base nas questões norteadoras e nos objetivos delineados, defendeu-se a seguinte tese: a organização do trabalho docente, no contexto da pandemia da Covid-19 e do retorno ao ensino presencial, ao impor novas condições e novos modos de realização da atividade, intensificou a precarização já em curso no trabalho docente e engendrou processos antissublimatórios, com implicações significativas para a saúde mental das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Simultaneamente, esse contexto também favoreceu processos sublimatórios, expressos na invenção de modos de fazer, no exercício da inteligência prática e na mobilização subjetiva das professoras, possibilitando a realização da atividade apesar das adversidades impostas pelo real do trabalho.

O presente estudo parte do entendimento de que o sofrimento docente evidenciado durante a pandemia da Covid-19 não constitui um fenômeno inédito, mas

a expressão de processos históricos relacionados às condições e à organização do trabalho docente. Nessa perspectiva, a pandemia não inaugura esse sofrimento, mas o intensifica e o reconfigura, aprofundando processos de precarização do trabalho docente, com implicações para a saúde mental das professoras.

Essa compreensão dialoga com estudos anteriores que já evidenciavam a relação entre o trabalho docente e o sofrimento psíquico. Entre eles, destaca-se a pesquisa realizada por Neves (1999), em João Pessoa (PB), sobre a saúde mental de professoras de escolas públicas municipais. A autora identificou que o sofrimento psíquico das professoras estava associado à insuficiência de pessoal e de recursos materiais nas escolas, à sobrecarga de trabalho, às dificuldades de gestão da turma, à inexistência de espaços de troca e planejamento coletivo, à escassez de pausas, à tripla jornada de trabalho, à contaminação das relações familiares e, sobretudo, ao não reconhecimento social do trabalho docente.

Ao analisar a produção científica das últimas três décadas, Seligmann-Silva (2023) demonstra que os problemas identificados por pesquisas como a de Neves (1999) não constituem situações isoladas, mas integram um processo mais amplo de deterioração das condições e da organização do trabalho docente. A autora reúne evidências produzidas em diferentes países, incluindo o Brasil (Alevatto, 1999; Ferreira et al., 2010; Neves, 1999; Paparelli, 2009, apud Seligmann-Silva, 2023), mostrando o crescimento de transtornos psíquicos entre professores/as, como esgotamento profissional, depressão e adoecimentos psicossomáticos, a exemplo de gastrite, hipertensão e cefaleias associadas à tensão. Segundo a autora, esse quadro relaciona-se à restrição da autonomia, à perda de reconhecimento, às vivências de humilhação, à desvalorização salarial, à violência e às diferentes formas de assédio. Tais contribuições permitem compreender que a pandemia incidiu sobre um processo de precarização já em curso, intensificando tensões historicamente presentes no trabalho docente.

Esta pesquisa fundamenta-se nas contribuições da Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida na França a partir dos estudos do psiquiatra Christophe Dejours (1986, 1994, 2004, 2012, 2018, 2022a, 2022b, 2025). Ao investigar as relações entre saúde mental e trabalho, Dejours (2004) argumenta que o trabalho não constitui apenas uma fonte de sofrimento psíquico e adoecimento, podendo também configurar-se como espaço de prazer e construção da saúde. Nessa perspectiva, o autor destaca a centralidade da organização do trabalho, o sofrimento decorrente do confronto com o real da atividade e as estratégias defensivas mobilizadas pelos sujeitos para lidar com esse sofrimento. Assim, a Psicodinâmica do Trabalho oferece aportes fundamentais para compreender as relações entre organização do trabalho, sofrimento, prazer, reconhecimento, mobilização subjetiva, sublimação e saúde mental.

Compreender as relações entre trabalho docente e saúde mental implica considerar também as Relações Sociais de Sexo e a Divisão Sexual do Trabalho. Nessa direção, esta tese dialoga com as contribuições de Kergoat (2000, 2009, 2016) e Hirata (2009, 2014). Conforme destaca Hirata (2009), o conceito de relações sociais de sexo possibilita analisar as relações de poder entre homens e mulheres, evidenciando que a divisão sexual do trabalho, estruturada de forma desigual e hierárquica, constitui uma dimensão central para a compreensão das desigualdades sociais.

Em articulação com a Psicodinâmica do Trabalho, essa perspectiva amplia a análise de como sofrimento, prazer, reconhecimento e mobilização subjetiva se produzem nas condições concretas de realização do trabalho docente e são atravessados por relações sociais historicamente constituídas.

Esse diálogo teórico orientou o olhar sobre o campo empírico, permitindo analisar o trabalho docente como uma realidade constituída por múltiplas dimensões que atravessam a atividade e a vida das professoras. Dessa interlocução emerge a metáfora das *tessituras*, que dá título a esta tese e expressa o modo como a organização do trabalho, as relações sociais de sexo, os afetos, as mobilizações subjetivas e as condições concretas de realização da atividade se entrelaçam na experiência docente,

assumindo configurações singulares no ensino remoto e no retorno ao ensino presencial.

Foi por meio das narrativas produzidas no encontro entre pesquisadora e participantes que essas tessituras puderam ser apreendidas. Construídas no ato de falar e de escutar, nas memórias mobilizadas pelas perguntas e nas reflexões que emergiam durante as entrevistas e nos momentos de convivência na escola, essas narrativas não constituem apenas relatos de acontecimentos vividos, mas processos de elaboração da própria experiência. Foi nessa construção compartilhada das narrativas que se tornou possível adentrar a intimidade do trabalho docente, tornando visíveis aspectos do trabalho real que dificilmente seriam apreendidos por outros caminhos.

A tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando os principais pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho e das Relações Sociais de Sexo, bem como suas contribuições para a análise das relações entre organização do trabalho docente e saúde mental.

O segundo capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa. Inicialmente, são apresentados os procedimentos adotados nas revisões sistemáticas da literatura nacional e internacional. Em seguida, detalham-se as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa empírica, os procedimentos de produção e análise do material, bem como os desafios, as descobertas e as limitações vivenciados ao longo do trabalho de campo.

O terceiro capítulo reúne os resultados das revisões sistemáticas da literatura nacional e internacional sobre trabalho docente e saúde mental no contexto da pandemia da Covid-19. A análise contempla as experiências de sofrimento, prazer e adoecimento, a intensificação e a sobrecarga do trabalho, a divisão sexual do trabalho e as formas de mobilização subjetiva produzidas no contexto do ensino remoto.

O quarto capítulo analisa a reorganização do trabalho docente durante o ensino remoto emergencial e suas implicações para a saúde mental das professoras.

Inicialmente, apresentam-se as trajetórias de inserção no magistério e o papel das relações sociais de sexo na constituição da feminização da docência e dos percursos profissionais. Em seguida, discutem-se as transformações na organização do trabalho e seus desdobramentos para a atividade docente. Por fim, analisam-se as experiências de sofrimento, prazer e adoecimento, bem como os processos de mobilização subjetiva, de reconhecimento, de sublimação e de antissublimação.

O quinto capítulo dedica-se à análise das experiências das professoras no retorno ao ensino presencial. Inicialmente, discute-se a reorganização do trabalho docente nesse novo contexto, marcada pelos efeitos da pandemia sobre os estudantes, a vida escolar e o exercício da docência. Na sequência, analisam-se a precarização das condições e da organização do trabalho, suas implicações para a saúde mental das professoras e o modo como essas experiências são atravessadas pelas relações sociais de sexo e pela divisão sexual do trabalho. Por fim, discutem-se as estratégias coletivas construídas pelas docentes para enfrentar as exigências da atividade e os processos de reconhecimento.

1. Saúde Mental, Subjetividade e Trabalho

1.1 A Concepção de saúde em Canguilhem e Dejours

A concepção de saúde que orienta este estudo rompe com o modelo biomédico tradicional, encontrando ressonâncias epistemológicas tanto na obra de Canguilhem (2006) quanto na clínica do trabalho de Dejours (1986, 2025). Embora pertençam a campos distintos e se inscrevam em referenciais diferentes, suas formulações se aproximam ao conceber a saúde não como mera ausência de doença ou estado de estabilidade, mas como um processo dinâmico e normativo. Sob essa compreensão, a saúde manifesta-se na capacidade dos sujeitos de renegociar permanentemente seus compromissos com uma realidade em transformação, reconstruindo e redefinindo seus modos de vida.

Para Canguilhem (2006), a saúde e a doença constituem dimensões inseparáveis do fluxo da vida. Para o autor o meio é instável e atravessado por variações contínuas, exigindo do organismo um permanente trabalho de regulação de seus modos de viver. Brito (2017) ressalta que essa concepção pressupõe que o organismo não pode ser analisado de forma fragmentada, mas apenas em sua totalidade: não existem órgãos, tecidos ou células doentes isoladamente, mas organismos que, em sua globalidade, enfrentam e respondem às variações do meio. A autora amplia essa noção ao considerar que tais variações incluem fatores que atravessam concretamente a vida dos sujeitos, como desigualdades socioeconômicas, degradação ambiental, formas precárias de organização do trabalho, inseguranças cotidianas, limitações educacionais e carências alimentares que comprometem as condições de existência.

Nessa perspectiva, ser saudável não consiste apenas na ausência de doença, mas implica a capacidade de instaurar novas normas diante das infidelidades do meio, ultrapassando a mera adaptação. A vida, entendida como potência normativa, não se ajusta passivamente às exigências externas; ao contrário, cria formas próprias de responder aos desafios, incluindo o adoecimento e a recuperação. Assim, a saúde expressa uma capacidade ativa e relacional de instituir novas normas diante das

infidelidades do meio, articulando dimensões biológicas e subjetivas em permanente interação com o ambiente.

Aprofundando essa concepção, Canguilhem (2005) afirma que a saúde não é um objeto definido pela técnica médica, nem pode ser estabelecida exclusivamente por cálculos, parâmetros estatísticos ou critérios externos ao sujeito. Trata-se de uma experiência vivida, anterior a qualquer definição técnica, que se expressa tanto na capacidade de enfrentar as adversidades quanto na possibilidade de conduzir a própria existência diante das variações impostas pela vida. Desse modo, o sujeito sadio é aquele que consegue adaptar-se “silenciosamente às suas tarefas, que vive sua verdade de existência na liberdade relativa de suas escolhas [...] saúde não é somente a vida no silêncio dos órgãos, é também a vida na descrição das relações sociais” (Canguilhem, 2005, p. 44).

Ao problematizar a definição de saúde proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946), entendida como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”, Dejours (1986) argumenta que tal concepção é idealizada e pouco compatível com a experiência concreta da vida humana. Para o autor, a saúde não deve ser compreendida como um estado estável de equilíbrio, mas como um processo dinâmico e inacabado, “uma sucessão de compromissos com a realidade” (Dejours, 1986, p. 11). Esses compromissos envolvem a capacidade do sujeito de ajustar-se às exigências da vida cotidiana e de adaptar-se às necessidades do corpo e do ambiente, numa permanente negociação entre as normas biológicas e as normas sociais.

Ainda nessa direção, Dejours (1986) define a saúde como “a liberdade de dar a esse corpo a possibilidade de repousar, [...] de lhe dar de comer quando ele tem fome, de fazê-lo dormir quando ele tem sono, de fornecer-lhe açúcar quando baixa a glicemia. É, portanto, a liberdade de adaptação” (p. 11). Essa definição aproxima-se da concepção de capacidade normativa formulada por Canguilhem (2006), ao reconhecer o sujeito como agente ativo diante das infidelidades do meio.

A partir dessa perspectiva, Dejours (1986, 2025) amplia a discussão ao propor que a saúde não deve ser reduzida à origem dos sintomas somáticos ou psíquicos, mas compreendida a partir da maneira como o sujeito mobiliza suas energias na luta contra as forças que ameaçam sua autorrealização e o aproximam da patologia. Nessa concepção, a saúde não constitui um estado permanente, mas uma conquista que se renova continuamente na articulação entre corpo, trabalho e mundo social.

Essa concepção ampliada de saúde é sistematizada por Dejours (1986, 2022a), que articula três domínios fundamentais: a fisiologia, a psicossomática e a psicopatologia do trabalho. O primeiro refere-se ao funcionamento do organismo, isto é, aos princípios que garantem o equilíbrio vital e a sobrevivência. O segundo, a psicossomática, relaciona-se à interdependência entre os processos psíquicos e o funcionamento corporal, partindo do princípio de que há uma relação contínua entre mente e corpo, na qual estados emocionais e subjetivos influenciam o organismo, assim como as condições corporais repercutem no funcionamento psíquico. Dessa forma, não há atividade mental desvinculada do corpo, pois ambos operam de maneira integrada e indissociável. Por fim, o terceiro domínio destaca a centralidade do trabalho como mediador fundamental da relação entre sujeito e saúde, podendo atuar tanto na promoção da saúde quanto no desencadeamento de processos patológicos.

A articulação desses três domínios fundamenta a análise desenvolvida por Dejours (1994, 2004, 2022a, 2022b, 2025), evidenciando que o trabalho pode constituir-se tanto em fonte de saúde, realização, prazer e construção da identidade quanto em espaço de sofrimento e adoecimento. Nesse movimento, consolida-se a Psicodinâmica do Trabalho como uma abordagem voltada à investigação de como a organização do trabalho repercute sobre a saúde psíquica dos trabalhadores. Fundamentada na psicanálise e na ergonomia, essa disciplina desenvolve referenciais teóricos e metodológicos para analisar a complexa relação entre saúde e trabalho.

No próximo item, será apresentado o contexto histórico que possibilitou o surgimento da psicodinâmica do trabalho, evidenciando o modo como essa abordagem

se estruturou a partir da psicopatologia do trabalho e das contribuições de Christophe Dejours. Destaca-se, ainda, sua consolidação no campo acadêmico, marcada pela consistência teórica, pela riqueza metodológica e pela relevância de suas descobertas para a compreensão da relação entre trabalho, saúde mental e subjetividade.

1.2 Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho: breve percurso histórico

A Psicodinâmica do Trabalho emerge como desdobramento crítico da Psicopatologia do Trabalho, promovendo uma inflexão teórica ao reformular as bases de compreensão da relação entre saúde e trabalho construídas nas décadas de 1950 e 1960. Neste item, o objetivo não é oferecer uma narrativa historiográfica exaustiva, mas elucidar o contexto de surgimento dessa disciplina, de modo a favorecer a compreensão das questões centrais que impulsionaram a reviravolta teórica responsável por sua constituição (Dejours, 2004).

A Psicopatologia do Trabalho consolidou-se como disciplina entre as décadas de 1950 e 1960, impulsionada pelas contribuições de autores como Le Guillant, Veil, Sivadon, Fernandez-Zoila e Gégoin. Surgida na interface entre a psiquiatria e a medicina do trabalho, essa disciplina se apresentava, em seus primórdios, como uma clínica das afecções mentais associadas ao exercício laboral, voltando-se, sobretudo, à identificação dos efeitos patogênicos decorrentes de determinadas situações e condições de trabalho. Nesse período, prevalecia a concepção de que o trabalho constituía um mal socialmente produzido, gerador de efeitos nocivos à saúde mental dos/as trabalhadores/as (Dejours & Abdoucheli, 1994).

Dando continuidade a essa discussão, Dejours (2004) assinala que a abordagem hegemônica no campo da psicopatologia do trabalho adotava um modelo causalista, segundo o qual a doença mental era compreendida como reflexo direto e exclusivo das relações sociais de exploração. Pretendia-se demonstrar que determinadas condições laborais fatalmente provocariam o adoecimento mental. No entanto, esse modelo mostrou-se insuficiente para abarcar a complexidade das experiências subjetivas no contexto de trabalho, com exceção de alguns estudos

pioneiros, como os de Le Guillant e Bégoïn, que, fundamentados na teoria reflexológica de Pavlov, investigaram a neurose em telefonistas e mecanógrafos.

Além das limitações teóricas, a tentativa de identificar casos de transtornos mentais encontrou obstáculos empíricos, segundo Araújo e Zambroni-de-Sousa (2015). Nos estudos realizados na época, evidenciou-se que os sujeitos possuíam notável capacidade de resistir e elaborar estratégias que dificultavam a manifestação visível do adoecimento psíquico. Esse cenário deixou os pioneiros da psicopatologia do trabalho sem bases teóricas e metodológicas sólidas para alicerçar o desenvolvimento futuro da disciplina.

Como consequência desse impasse teórico e empírico, em 1965 as pesquisas nessa área, sofreram uma interrupção, resultando em quase quinze anos sem publicações expressivas. Essa estagnação também esteve relacionada a fatores de ordem histórica: o contexto sociopolítico ainda não oferecia condições favoráveis ao avanço do campo, sobretudo porque a saúde mental não figurava como pauta central nas lutas dos/as trabalhadores/as por melhores condições de vida e de trabalho (Neves, 1999). Nesse período, a atenção de sindicatos e especialistas recaía principalmente sobre o corpo, considerado o alvo mais imediato dos efeitos nocivos do trabalho, uma abordagem que se mostraria limitada diante da complexidade das relações entre trabalho e subjetividade.

Entretanto, a efervescência social e política desencadeada pelo movimento de 1968 na França, ao colocar em debate o sentido do trabalho, da subjetividade e da vida social, criou um terreno fértil para a retomada das reflexões sobre as relações entre trabalho e saúde mental. Inserida nesse contexto de transformações culturais e políticas, a Psicopatologia do Trabalho passou, no final da década de 1970, por uma virada teórica decisiva, abrindo caminho para o surgimento da Psicodinâmica do Trabalho.

É importante enfatizar, nesse ponto, o papel do movimento social de Maio de 1968, que emergiu como uma forte reação às condições de trabalho e aos modelos de

organização produtiva vigentes. Essa mobilização, conforme observam Duarte Rolo e Areosa (2025), ultrapassou o plano econômico ao introduzir na agenda social e política a questão da subjetividade no trabalho, ressaltando sua dimensão humana e psíquica.

Nesse contexto de contestação e transformação social, os estudos de Christophe Dejours ganharam novo fôlego, culminando, em 1980, com a publicação do ensaio “Travail: Usure Mentale”. Essa obra redefiniu o objeto da Psicopatologia do Trabalho ao introduzir uma nova problemática: compreender de que modo os trabalhadores, mesmo submetidos a condições laborais adversas, conseguem preservar a saúde psíquica e manter-se dentro dos limites da normalidade. A normalidade passa, então, a ser concebida como um enigma a ser decifrado, demandando explicações sobre os fatores que permitem ao sujeito manter-se saudável no trabalho (Dejours, 2004).

Assim, delineou-se naquele momento um deslocamento da psicopatologia clássica para uma psicologia da normalidade, cujo objeto de estudo deixou de ser a doença mental para concentrar-se no sofrimento. O interesse passou a recair sobre os conteúdos e significados desse sofrimento, bem como sobre as defesas mobilizadas pelo sujeito diante dele. Trata-se de um sofrimento compatível com a normalidade, que preserva o equilíbrio psíquico, mas exige a ativação de mecanismos de regulação por parte do indivíduo. Dejours e Abdoucheli (1994) definem o sofrimento como uma vivência subjetiva situada entre a descompensação psíquica e o estado de bem-estar, representando, sobretudo, o esforço de enfrentamento do sujeito frente às pressões impostas pela organização do trabalho, as quais o empurram em direção ao adoecimento mental.

A partir desse enfoque, o sofrimento ocupa posição central na compreensão do trabalho. Para Dejours (2004), ele é inerente à experiência laboral, não pode ser eliminado, apenas transformado, e o desafio consiste em compreender de que forma se manifesta e quais são seus possíveis desdobramentos. Nessa perspectiva, Zambroni-de-Souza e Araújo (2012), com base nos estudos de Dejours (2012), destacam que

existem múltiplas formas de sofrimento que não chegam a se configurar como patologia, mas que demandam intensos esforços individuais e coletivos dos/as trabalhadores/as para serem suportadas, elaboradas e transformadas, permitindo a continuidade do trabalho e o equilíbrio psíquico (sempre instável).

A concepção de sofrimento foi sendo gradualmente reelaborada ao longo dos anos. Inicialmente, a Psicopatologia do Trabalho concentrou-se em um tipo específico de sofrimento, de caráter negativo, denominado sofrimento patogênico. De acordo com Dejours e Abdoucheli (1994), esse sofrimento surge quando o sujeito já utilizou todas as possibilidades de adaptação ou ajuste à organização do trabalho para alinhá-la aos seus desejos, mas a relação subjetiva com a organização permanece bloqueada. Nessa perspectiva, o trabalho se reduz a um mero meio de subsistência, deixando de ser um espaço de identificação e, conseqüentemente, de fonte sublimatória de prazer.

De acordo com Dejours (1999), o sofrimento não conduz necessariamente à descompensação psíquica porque o sujeito mobiliza estratégias defensivas capazes de neutralizar ou atenuar seus efeitos. Essas defesas, elaboradas individual ou coletivamente, funcionam como mecanismos de proteção que permitem ao trabalhador/a manter um certo equilíbrio diante das pressões e contradições impostas pela organização do trabalho. O acesso a esse sofrimento só é possível a partir da identificação dessas defesas. Segundo o autor, uma das descobertas mais relevantes da psicopatologia do trabalho, foi a constatação de que tais sistemas defensivos podem ser construídos coletivamente, apresentando características específicas de cada grupo social e estando relacionados à natureza particular de cada organização laboral. Para que funcionem de maneira eficaz, esses sistemas demandam coerência interna e a presença do coletivo de trabalhadores/as.

A compreensão desses mecanismos de defesa abriu caminho para a ampliação do escopo clínico e teórico, permitindo investigar não apenas o sofrimento, mas também as condições que favorecem a preservação da saúde mental e o acesso a experiências de prazer no trabalho. Nesse movimento de expansão e diante das contribuições

interdisciplinares, em 1992 foi proposta a denominação Psicodinâmica do Trabalho, concebida para abarcar um campo mais amplo de investigação, que vai do sofrimento ao prazer, das patologias mentais às possibilidades de realização de si por meio da atividade laboral (Dejours, 2025).

Trata-se de uma disciplina clínica ampla e multifacetada, desenvolvida a partir do diálogo com diferentes campos do saber, como a Ergonomia, a Psicanálise, a Psicologia, a Medicina do Trabalho, a Sociologia da Ética, a Sociologia da Divisão Sexual do Trabalho e a Antropologia, ampliando-se, posteriormente, para interlocuções com a Filosofia, o Direito e, mais recentemente, a Economia. Ao mesmo tempo, configura-se como uma disciplina teórica voltada à análise dos processos envolvidos na etiologia do sofrimento e das patologias, bem como do prazer e da saúde em sua relação com o trabalho (Dejours, 2025).

1.3 Psicodinâmica do Trabalho: relações intersubjetivas, organização do trabalho e os destinos do sofrimento

Com a reviravolta epistemológica advinda com a Psicodinâmica do Trabalho, o foco das análises deixou de se restringir aos aspectos negativos do trabalho, passando também a considerar seus potenciais efeitos positivos. De acordo com Areosa (2021), essa concepção dualista não é inteiramente inédita, pois já nas formulações marxistas o trabalho é compreendido sob dois polos: por um lado, como condição fundamental para a realização humana e para a transformação da natureza; por outro, no contexto capitalista, como trabalho alienado, fonte de exploração, sofrimento e negação da essência do trabalhador. A inovação trazida pela Psicodinâmica do Trabalho está justamente em revelar as implicações do trabalho para a saúde mental, evidenciando o papel central da subjetividade na mediação entre sujeito e atividade laboral.

Assim as relações intersubjetivas passam a ocupar o centro da análise, evidenciando que a organização do trabalho não é uma estrutura rígida, mas sim o resultado de um movimento contínuo em face da defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado. É nesse espaço de tensão que o sofrimento

psíquico se manifesta, deixando de ser compreendido apenas como patogênico e assumindo também uma dimensão criadora.

Para Dejours (1999, p. 19), “o sofrimento é sempre, antes de tudo, um sofrimento do corpo, engajado no mundo e nas relações com os outros”. O autor ressalta que prazer e sofrimento constituem vivências inscritas em um corpo vivo, no qual se expressam a angústia, o desejo e o amor. Essas experiências remetem ao sujeito singular, portador de uma história, o que garante que elas nunca sejam idênticas entre os indivíduos. Ainda assim, embora cada trabalhador/a vivencie o sofrimento de forma singular, é possível articular essas experiências no coletivo, construindo estratégias defensivas compartilhadas.

Como destacam Dejours e Abdoucheli (1994), o verdadeiro desafio consiste em transformar o sofrimento, em vez de eliminá-lo, o que, a rigor, constitui uma tarefa impossível. Quando essa transformação se efetiva, o sofrimento contribui para a construção da identidade do sujeito, ampliando sua capacidade de enfrentar os riscos de desestabilização psíquica e social, enquanto o trabalho atua como mediador da saúde.

Essa dinâmica não se realiza de forma isolada, pois depende da constituição do coletivo de trabalho. É no interior desses coletivos que experiências individuais encontram ressonância, transformando-se em estratégias compartilhadas de enfrentamento, o que permite tanto a elaboração de sistemas defensivos quanto das regras de ofício ou atividades deonticas. A formação do/a trabalhador/a ocorre, portanto, por meio da relação que estabelece com seu “ofício”, através da língua desse ofício, de suas regras, normas e valores, constituindo um eixo de identificação.

De acordo com Dejours e Abdoucheli (1994), essas regras organizam a coesão e a construção do coletivo, denominado “coletivo de regra”, que se distingue do “coletivo de defesa”, estruturado pelas estratégias defensivas. Na prática, contudo, ambas as dimensões coexistem, podendo uma predominar sobre a outra.

Sob essa perspectiva, o trabalho vai além da mera execução da tarefa prescrita, abrindo espaço para inventividade, ajustes e adaptações contínuas diante das exigências e dos imprevistos do cotidiano. É nesse movimento, no qual se mobilizam saberes práticos e regras de ofício construídas coletivamente, que se evidencia a capacidade de criar soluções, transformar o sofrimento e construir sentido para o sujeito. Dessa forma, a noção de trabalho vivo ganha relevância, pois permite compreender a relação entre prescrito e real, a função do coletivo e a mediação entre sujeito e atividade, aspectos que serão aprofundados no item seguinte.

1.4 Entre o prescrito e o real: o trabalho vivo como (re)criação

O conceito de trabalho suscita amplo debate e é atravessado por concepções distintas sobre seu significado, o papel que desempenha na sociedade e as funções que pode exercer para os sujeitos. A diversidade de enfoques disciplinares evidencia essa complexidade: na Sociologia, o trabalho é frequentemente analisado como uma relação social, incluindo as relações salariais; na Economia, associa-se de modo mais direto às questões do emprego e do desemprego; enquanto, em outros campos, como a Psicologia e as Engenharias, é frequentemente abordado como uma atividade de produção social (Dejours, 2022a).

Visando ampliar a compreensão do conceito, Lhulier (2013) destaca a importância de considerar a origem etimológica da palavra trabalho, que deriva do latim *tripalium*, um instrumento utilizado para tortura. Originalmente, o termo estava associado ao sofrimento e ao estado de sofrimento. Embora seu significado tenha evoluído ao longo do tempo, ainda persiste uma concepção que ressalta à limitação, à pressão e o constrangimento, expressa na ideia de esforço. O trabalho exige uma mobilização de energia e uma tensão direcionada a um objetivo específico, sendo que a atividade desenvolvida é orientada pela representação desse propósito.

Além disso, a autora destaca que o trabalho possui uma natureza essencialmente social: não se configura como uma atividade individual voltada unicamente à satisfação pessoal, mas como uma ação realizada com os outros e para

os outros, orientada por objetivos coletivos que demandam organização, coordenação e gestão. Nessa perspectiva, sua realização está continuamente atravessado por confrontos, tensões e conflitos inerentes à convivência e à cooperação entre sujeitos.

Na mesma linha de pensamento, Dejours (2022) ressalta que o trabalho não se resume, em primeira instância, à relação salarial ou empregatícia, mas ao ato de trabalhar, que envolve gestos, saber-fazer, engajamento corporal e mobilização da inteligência. Essa mobilização inclui a capacidade de refletir, interpretar e responder a diferentes situações, expressando o poder de sentir, pensar e criar. Configura-se, assim, como uma atividade essencialmente humana, que mobiliza a subjetividade.

De acordo com o autor, uma outra característica essencial do trabalhar é que, ainda que o trabalho seja minuciosamente planejado, com organização rigorosa e procedimentos bem definidos, a qualidade nunca se garante pelo simples cumprimento estrito das prescrições. Inspirada na perspectiva ergonômica, a análise de Dejours (2022), conforme já mencionado no item anterior, evidencia que a experiência concreta do trabalho é marcada por uma tensão entre a prescrição e o real, revelando que o cotidiano é atravessado por imprevistos: falhas técnicas, incidentes, anomalias de funcionamento, incoerências organizacionais, bem como pelas variáveis humanas implicadas nas relações com colegas, chefias, subordinados, equipes, hierarquia e clientes.

Para Dejours (2025), não existe trabalho puramente de execução; toda atividade envolve interpretação, engenhosidade e invenção. A simples adesão às normas e prescrições estabelecidas não garante a realização efetiva do trabalho. Por isso, os/as trabalhadores/as frequentemente elaboram regras próprias, contornam procedimentos ou transgridem instruções, não por mera vontade de resistência ou desobediência, mas como estratégia para cumprir adequadamente a tarefa, dado que o trabalho concreto raramente se desenvolve conforme o planejado pelos projetistas e organizadores. Dessa forma, o ato de trabalhar constitui um processo criativo contínuo, que requer ajustes, adaptações, improvisações e “bricolages”, mobilizando saberes práticos e

estratégias individuais e coletivas para lidar com as contingências e assegurar a qualidade e viabilidade da tarefa.

Assim, em todas as atividades de trabalho, evidencia-se um descompasso entre o prescrito e o realizado, seja na relação entre a tarefa planejada e a atividade efetivamente executada, seja entre a organização formal do trabalho e organização informal do trabalho. Nesse sentido, “trabalhar é vencer, preencher a disparidade entre o prescrito e o efetivo. O caminho a ser percorrido entre o prescrito deve a cada momento inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha” (Dejours, 2022a, p. 21)

Sob essa perspectiva, para o referido autor, o trabalho configura-se como um enigma. Para que as tarefas alcancem êxito, é necessário que o sujeito acrescente algo às prescrições formais, sem que se saiba exatamente o que será necessário; pois é preciso inventar continuamente. O trabalho vivo consiste justamente nesse acréscimo realizado pelo sujeito para atingir os objetivos. A experiência concreta do mundo, com sua resistência e complexidade, manifesta-se frequentemente como fracasso, confrontando o/a trabalhador/a e provocando sentimento de impotência, irritação, raiva, decepção ou desalento.

Na concepção da Psicodinâmica do Trabalho, trabalhar implica, antes de tudo, confrontar-se com o real, com aquilo que resiste às intenções e escapa ao controle do sujeito. Esse confronto inevitavelmente expõe o/a trabalhador/a ao fracasso, mas também o convoca à criação: é preciso aceitar os limites, experimentar novas formas de agir, errar, corrigir e persistir. O trabalho, portanto, não se reduz à execução de tarefas prescritas, mas constitui um processo contínuo de invenção diante dos obstáculos que o mundo impõe. Essa relação com o real mobiliza a afetividade e revela a dimensão subjetiva do trabalho, pois é no esforço de transformar o fracasso em possibilidade que o sujeito se transforma a si mesmo. Como observa Dejours (2025, p. 84), essa experiência implica “uma transformação da maneira de habitar nossos corpos”. Assim, o trabalho é, simultaneamente, um espaço de confronto com o sofrimento e de criação de si, no qual a subjetividade e o fazer produtivo se entrelaçam.

De acordo com Athayde (1996), a definição de trabalho proposta por Dejours articula-se essencialmente em torno de três conceitos-chave: resistência do real, fracasso diante dos objetivos e engenhosidade, entendida como a capacidade de compensar parcialmente o insucesso por meio de processos que envolvem a subjetividade. Esses conceitos constituem elos intermediários da análise e conduzem a uma questão central: o fator humano no trabalho. Este se expressa na inteligência mobilizada, uma inteligência prática que se revela justamente diante do insucesso das concepções e das prescrições formais. Essa inteligência permite ao sujeito enfrentar a resistência do real e encontrar caminhos para realizar o que foi prescrito, mobilizando criatividade e inventividade. Para Dejours (2025), o trabalho vivo nunca parte do vazio, mas de uma condição pré-existente que, ao impor resistência, convoca o/a trabalhador/a a mobilizar esses recursos, evidenciando o caráter transformador da atividade.

Nesse sentido, o trabalho, entendido como produção (*poíesis*), mobiliza a subjetividade em seus níveis mais profundos, ou seja, o corpo, espaço da experiência subjetiva. Cada habilidade desenvolvida é fruto de uma experiência corporal que interage diretamente com o real, evidenciando que a inteligência prática se manifesta na singularidade de cada corpo (Dejours, 2022a, 2025). Desde o primeiro contato com a resistência do real até a intuição de soluções prático-técnicas e a experimentação de respostas possíveis, é sempre o corpo que se encontra primordialmente implicado.

O corpo mobilizado no trabalho, contudo, não se reduz ao corpo biológico. Trata-se de um "segundo corpo", aquele que se apropria do mundo pela via da experiência afetiva e se engaja nas relações intersubjetivas por meio de gestos, expressões, tremores, suores e sorrisos (Dejours, 2022b). Esse corpo subjetivo, constituído a partir da base biológica e denominado pela Psicanálise de corpo erógeno, é o espaço em que a inteligência prática se expressa, possibilitando ao trabalhador transformar obstáculos, limitações e sofrimento em soluções criativas.

Inspirando-se na fenomenologia de Michel Henry, Dejours (2025) denomina esse processo de conquista da materialidade do mundo pela vida de corpropriação. Trata-se

do movimento pelo qual o corpo subjetivo, ao confrontar a resistência que o real opõe ao trabalho, estabelece uma relação de familiaridade e intimidade com a matéria, transformando-a e sendo simultaneamente transformado por ela. A corpropriação não resulta da aplicação mecânica de conhecimentos previamente adquiridos, mas da experiência sensível construída no enfrentamento do real do trabalho. É nesse processo que o sujeito incorpora novas habilidades, amplia sua inteligência prática e desenvolve modos singulares de agir, evidenciando que o trabalho produz não apenas bens e serviços, mas também transforma aquele que trabalha.

Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 2025), o trabalho de qualidade desenvolve-se em dois momentos interdependentes. O primeiro envolve a experiência do fracasso diante do real da matéria, cuja persistência constitui o núcleo da criação, inclusive em atividades de caráter criativo ou artístico (*poiésis*). O segundo consiste no trabalho de si sobre si mesmo, ou *perlaboração* (*arbeit*), implicando a transformação do corpo e da subjetividade. Essa articulação entre o enfrentamento do real e a transformação interna evidencia como o trabalho pode gerar sentido, criatividade e resultados socialmente valorizados.

1.5 Itinerários da Psicodinâmica do Trabalho: da resistência à sublimação

A partir do que foi discutido anteriormente, observa-se que o trabalho vivo, situado entre o prescrito e o real, convoca o/a trabalhador/a a mobilizar engenhosidade e criatividade, transformando a atividade em um espaço de (re)criação. Contudo, essa análise não se esgota nesse movimento. Para que o sofrimento não se reduza à dor, mas possa ser convertido em fonte de aprendizado, realização e contribuição, é necessário considerar os caminhos pelos quais a experiência de trabalhar adquire novos destinos psíquicos e sociais. É nesse contexto que se insere a sublimação, entendida como a canalização das tensões, conflitos e pulsões internas em criatividade, sentido e produções socialmente valorizadas.

Tomando a teoria freudiana da sublimação como ponto de partida, Dejours (2025) reconhece sua relevância, mas propõe sua ampliação à luz das contribuições da

Psicodinâmica do Trabalho. Ao analisar a experiência concreta dos sujeitos em sua relação com o trabalho, o autor evidencia que a transformação das tensões internas não se restringe ao campo individual, mas envolve também a dimensão coletiva e simbólica da atividade. Desse modo, o confronto com o real do trabalho articula-se à criação de sentido, ao exercício da engenhosidade e à realização pessoal, configurando um processo no qual o sofrimento se converte em fonte de construção de si e de contribuição socialmente reconhecida.

Com base nessa ampliação, Dejours (2025) questiona os limites da concepção freudiana de sublimação e introduz novas dimensões observadas na clínica do trabalho. Diferentemente de Freud ([1930] 1986) que atribuía o fenômeno sublimatório a indivíduos excepcionais, como artistas e cientistas, o autor mostra que ele se manifesta em uma ampla variedade de atividades profissionais, sempre que o sujeito se envolve com um ofício que exige investimento subjetivo, engenhosidade e compromisso simbólico.

Entre as revisões propostas por Dejours (2025), destaca-se também a questão das diferenças de gênero. Freud ([1930] 1986b) considerava as mulheres menos aptas à sublimação e, em certos casos, até adversárias dela. A Psicodinâmica do Trabalho sugere que homens e mulheres são igualmente capazes de sublimar, ainda que de modos distintos. Essas variações não decorrem de uma essência feminina ou masculina, mas das condições sociais, políticas e organizacionais que ampliam ou restringem as oportunidades de realização simbólica e criativa no trabalho.

Outro ponto fundamental introduzido pela clínica do trabalho refere-se às condições materiais e organizacionais que tornam a sublimação possível. Dejours (2025) evidencia que a estrutura do trabalho, ao definir metas, modos operatórios e margens de autonomia, pode tanto favorecer quanto inibir o exercício da criatividade e a transformação do sofrimento em realização. Quando as normas e constrangimentos se tornam excessivos, o potencial sublimatório tende a ser sufocado, configurando o que o autor denomina “organização antissublimatória”.

Além disso, Dejours (2025) ressalta que a sublimação incide sobre a economia pulsional e sobre a saúde psíquica. Quando encontra condições favoráveis, favorece vitalidade, equilíbrio e prazer de existir; quando bloqueada, tende a gerar sofrimento e desorganização psíquica ou somática. Nesse sentido, ressalta que a sublimação desempenha papel central na construção da identidade, atuando como fundamento para a saúde mental e somática do sujeito.

Em continuidade, o autor retoma a discussão freudiana sobre a relação entre sublimação, sofrimento e prazer, propondo uma ampliação dessa perspectiva. Embora Freud ([1908] 1986a) tenha se concentrado no aspecto do sofrimento, a clínica do trabalho mostra que a sublimação bem-sucedida retorna ao sujeito sob a forma de prazer e crescimento do Eu. Trata-se de um ganho de subjetividade e de amor de si, no qual o/a trabalhador/a experimenta a realização de sua obra como expressão de si mesmo e confirmação simbólica de sua existência.

Por fim, Dejours (2025) destaca que, embora a sublimação dependa essencialmente do funcionamento psíquico individual, ela nunca ocorre de forma isolada ou solipsista. Na prática, o processo sublimatório dirige-se sempre a outros, sejam destinatários reais ou simbólicos, e a resposta desses sujeitos, seja na forma de reconhecimento, aceitação ou recusa, exerce papel decisivo. Esse retorno não apenas confere valor ao trabalho realizado, mas também influencia a capacidade do indivíduo e do coletivo de mobilizar e expandir seus recursos sublimatórios. Conforme enfatiza Dejours (2004), a sublimação é essencialmente intersubjetiva: o outro não atua como parceiro erótico, mas como sujeito socialmente situado, cuja participação é crucial para o reconhecimento e para a construção de critérios de beleza, utilidade e rigor. Assim, o processo de sublimação depende da existência de um coletivo ou comunidade de filiação, na qual a ação conjunta dos membros estabelece condições sociais e simbólicas que permitem que o trabalho seja valorizado, reconhecido e transformado em fonte de sentido, realização pessoal e saúde psíquica para os sujeitos envolvidos.

O reconhecimento constitui um elemento central para o desenvolvimento da inteligência prática e para a construção identitária. Ele se efetiva por meio da dinâmica do binômio contribuição-retribuição, que envolve dois tipos de julgamento: utilidade e beleza. O julgamento de utilidade é realizado principalmente pela hierarquia e, em alguns casos, pelos usuários do serviço; trata-se de um julgamento que aprecia a importância, a pertinência e a contribuição do trabalho para os objetivos da organização e para a sociedade (Dejours, 2004). Quando esse reconhecimento ocorre, o/a trabalhador/a experimenta o sentimento de ser necessário, fortalecendo seu pertencimento à instituição e ao coletivo ampliado do trabalho, o que contribui para a construção de sua identidade profissional.

Já o julgamento estético é formulado pelos pares e remete à beleza, originalidade e engenhosidade do fazer. Os colegas reconhecem as qualidades do saber-fazer do sujeito e sua contribuição para o coletivo de trabalho. A originalidade no desempenho torna o sujeito único e singular, distinguindo-o de seus pares. É importante destacar que o julgamento recai sobre o fazer, e não sobre o ser, e que o sujeito, para se reafirmar como engenhoso e criativo, precisa passar pelo olhar crítico do outro, que avaliará e reconhecerá suas ações.

De fato, segundo Dejours (2022a), a avaliação do trabalho subjetivo só é possível por quem conhece profundamente o ofício, ou seja, por aqueles que também o praticam. Esse reconhecimento é qualitativo e direcionado exclusivamente à qualidade do trabalho, sendo fundamentado em critérios de beleza, como a conformidade com o ofício, a simplicidade da execução e a consistência do caráter da ação. Quando obtido, esse julgamento estético oferece, em contrapartida à contribuição do sujeito para o conjunto da obra, uma retribuição simbólica em termos de identidade.

Essa dinâmica de reconhecimento pode contribuir para a transformação do sofrimento em prazer e em fonte de sentido. Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 2004), prazer e sofrimento coexistem como experiências interdependentes, frutos de conquistas sempre provisórias que precisam ser

continuamente reconstruídas. O chamado sofrimento criativo emerge quando o sujeito consegue transformar as dificuldades e tensões do fazer em experiências de invenção e realização. A mediação entre sofrimento e prazer ocorre por meio da elaboração da angústia, essa força intermediária entre o desejo e a realidade, enraizada na história singular do indivíduo e presente em todas as cenas de sua vida, inclusive na cena do trabalho.

É nesse contexto que Molinier (2013) estabelece uma distinção entre o reconhecimento do trabalho e as manifestações de satisfação ou gratidão por parte dos usuários. Para a autora, o usuário encontra-se em posição limitada para proferir um julgamento de reconhecimento sobre o trabalho, uma vez que sua apreciação tende a se orientar pelos efeitos do serviço recebido e por seu interesse particular. O reconhecimento, diferentemente, implica um julgamento sobre o trabalho realizado e requer uma posição que permita apreciar o fazer profissional. Assim, a satisfação ou a gratidão dos usuários não se confunde com o reconhecimento do trabalho.

A elaboração do sofrimento pode, em determinadas condições, abrir possibilidades para a sublimação, quando o trabalho oferece ao sujeito condições para investir sua criatividade e produzir sentido. Essas possibilidades não dependem apenas da relação singular do sujeito com sua atividade, mas também das condições coletivas de realização do trabalho. Espaços de deliberação, confiança, cooperação e compartilhamento de experiências favorecem a transformação do sofrimento e ampliam as possibilidades de sublimação, com efeitos sobre a identidade, a saúde mental e a realização pessoal (Dejours, 1999).

É também no enfrentamento cotidiano do real do trabalho que se manifesta a inteligência prática astuciosa (*métis*). O trabalhador mobiliza engenhosidade e criatividade para solucionar problemas e ajustar estratégias às condições concretas de execução, compartilhando suas descobertas com o coletivo e contribuindo para a construção de regras do ofício derivadas do saber-fazer partilhado (Dejours, 2022b). As prescrições formais constituem apenas o ponto de partida: no curso do trabalho vivo,

são reinterpretadas, adaptadas e reinventadas pelos sujeitos, fortalecendo a dimensão coletiva, promovendo reconhecimento entre pares e sustentando a construção de sentido.

Por fim, a organização do trabalho exerce papel decisivo nesse processo. Quando estruturada de modo a proporcionar autonomia, espaços de diálogo e cooperação, favorece o engajamento da *métis*, a expansão dos recursos sublimatórios e a consolidação de regras do ofício compartilhadas. Em contrapartida, formas de organização pautadas pelo controle excessivo, pela padronização das atividades e pela restrição da autonomia tendem a bloquear esses processos, inibindo o reconhecimento do trabalho subjetivo e intensificando o sofrimento psíquico.

Dejours (2004) ressalta que as transformações contemporâneas nas formas de organização e gestão do trabalho, sob a lógica neoliberal, tendem a sacrificar a subjetividade em nome da competitividade e da rentabilidade. Um dos princípios centrais desse modelo é o recurso sistemático à avaliação quantitativa e objetiva do trabalho. Contudo, como adverte o autor, o trabalho em si não pode ser medido ou avaliado objetivamente; apenas aquilo que se torna visível ou mensurável pode ser quantificado. A experiência subjetiva e criativa do/a trabalhador/a permanece fora do campo da mensuração, não existindo proporcionalidade entre o visível e o invisível, entre o produto final e o trabalho vivo necessário à sua concretização. Dessa forma, os resultados obtidos não refletem de maneira fiel o esforço, a engenhosidade e o sofrimento subjetivo que antecedem a produção.

Em sua elaboração mais recente, Dejours (2025) aprofunda essa crítica ao afirmar que a submissão do trabalho aos imperativos da quantificação, do desempenho, dos contratos por metas e da padronização produz processos antissublimatórios. Sob o predomínio desses dispositivos de gestão, reduzem-se as possibilidades de mobilização da inteligência prática, da criatividade e da cooperação, convertendo o trabalho em mera ocupação, ativismo ou servidão, em detrimento das possibilidades de sublimação e de realização de si. Assim, formas de organização orientadas exclusivamente pela lógica

do desempenho comprometem não apenas as condições de trabalho, mas também os processos psíquicos por meio dos quais o sujeito atribui sentido à atividade que realiza.

A esse princípio soma-se outro eixo fundamental da racionalidade neoliberal: a individualização das relações de trabalho e a generalização da concorrência entre indivíduos, equipes e setores. Segundo Dejours (2004, 2022b), modelos de gestão baseados em metas, avaliação individual de desempenho e contratos precários estimulam a competição desleal, enfraquecem os vínculos de solidariedade e isolam os/as trabalhadores/as, provocando a fragmentação dos coletivos de trabalho e a experiência de solidão. Essa desagregação das relações de cooperação compromete os processos de reconhecimento e amplia os efeitos antissublimatórios da organização do trabalho, restringindo as possibilidades de elaboração coletiva do sofrimento e de construção de sentido na atividade.

As consequências desses princípios são ambíguas: embora produzam ganhos de produtividade e riqueza, acarretam simultaneamente a erosão do lugar da subjetividade e do sentido da vida na atividade laboral. De acordo com Dejours (2022b), a experiência clínica do trabalho confirma esse diagnóstico ao revelar o agravamento das psicopatologias relacionadas à atividade laboral, com o aumento de casos de sofrimento psíquico, assédio e suicídios, inclusive ocorridos no próprio local de trabalho, envolvendo tanto operários quanto trabalhadores/as de níveis intermediários e executivos. Na concepção do autor, a crescente incidência dessas patologias não decorre apenas da intensificação das práticas abusivas, mas sobretudo da solidão e do enfraquecimento das reações coletivas diante do sofrimento e da injustiça. Os suicídios relacionados ao trabalho e as patologias do assédio configuram-se, assim, como expressões clínicas particularmente eloquentes da desagregação do "viver junto" no cotidiano laboral.

Ainda assim, Dejours (2022b) enfatiza que nenhuma organização do trabalho funciona automaticamente: sua eficácia depende do empenho, da inteligência e da dedicação dos/as trabalhadores/as. Isso significa que o curso atual não constitui uma

fatalidade, mas uma construção humana e, portanto, passível de transformação. O autor reafirma, assim, que o trabalho pode ser simultaneamente fonte de sofrimento e desolação ou espaço de realização e sentido, e essa diferença depende da formação de uma vontade coletiva capaz de reconstruir as relações entre subjetividade, trabalho e ação. Para Dejours (2009) é essa vontade coletiva que pode reencantar o trabalho, devolvendo-lhe sua dimensão criadora, ética e simbólica.

Se o trabalho, como afirma Dejours (2025), é uma construção coletiva sujeita a transformações, é também verdade que ele é atravessado por marcadores sociais que influenciam profundamente sua organização e seu sentido. Entre esses marcadores, o gênero ocupa posição central, estruturando desigualdades e expectativas em diferentes profissões. No caso do magistério, essa marca é particularmente evidente devido à forte presença feminina. Por isso, para compreender o trabalho docente analisado nesta pesquisa, torna-se fundamental discutir as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho, como proposto pelo feminismo materialista francês.

1.6 As relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho: contribuições de Danièle Kergoat

É expressiva a presença feminina na docência, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, espaços historicamente associados ao cuidado, à afetividade e à formação das crianças. No contexto desta pesquisa, realizada em uma escola pública que conta com vinte e duas professoras e apenas dois professores, foram entrevistadas onze docentes, todas mulheres, evidenciando a forte feminização do magistério nesse nível de ensino. Tal cenário reforça a importância de discutir as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho, categorias centrais para compreender os processos históricos e sociais que estruturam o trabalho docente e as desigualdades que atravessam a experiência das professoras.

A predominância feminina no magistério não é um fenômeno recente, mas o resultado de uma construção histórica. Como assinalam Neves et al. (2019), a expansão da escolarização no início do século XX, impulsionada pela urbanização e pela

industrialização, redefiniu a organização da força de trabalho nas etapas iniciais da educação básica. Diante da ampliação da rede escolar, somada aos baixos salários e ao reduzido prestígio da carreira docente, os homens afastaram-se progressivamente desse campo, enquanto a sociedade passou a associar o magistério a qualidades supostamente naturais das mulheres, como docilidade, paciência, afetividade e disposição para o cuidado. A docência foi, assim, socialmente construída como um "trabalho de mulher", representação que não apenas ampliou a presença feminina no magistério, mas também redefiniu o próprio significado dessa atividade.

Segundo as autoras, esse movimento foi acompanhado pela deterioração dos salários e pela precarização das condições de trabalho, deslocando a docência, antes exercida majoritariamente por mulheres de classe média, para trabalhadoras das classes populares. A feminização do magistério consolidou-se, portanto, de forma indissociável de sua desvalorização social, configurando um lugar em que desigualdades materiais e simbólicas se articulam. Compreender esse fenômeno exige ultrapassar análises centradas exclusivamente na dimensão técnica do ensino, reconhecendo a docência como uma prática social e historicamente situada, atravessada pelas relações sociais de sexo e pela divisão sexual do trabalho.

Debates feministas desenvolvidos a partir das décadas de 1970 e 1980 ofereceram importantes contribuições para problematizar a naturalização das diferenças entre os sexos. O conceito de gênero, conforme Scott (1994), constitui uma categoria analítica que permite compreender como as diferenças entre homens e mulheres são historicamente produzidas e mobilizadas na organização das relações sociais.

Nessa direção, Louro (1998) ressalta que as formas de representar e de constituir-se como sujeito feminino ou masculino variam conforme os contextos histórico, cultural e social. Assim, ser mulher ou homem não decorre de atributos biológicos fixos, mas de significados culturais construídos ao longo da vida, que orientam comportamentos, papéis e expectativas.

Embora não se neguem as dimensões biológicas das diferenças sexuais, o foco analítico desloca-se para as construções históricas e sociais que definem o que é considerado próprio de homens e mulheres em determinado contexto (Scott, 1994). Bruschini (1992) reforça essa compreensão ao afirmar que o gênero constitui uma categoria relacional que organiza socialmente as relações entre os sexos, evidenciando as dimensões simbólicas e culturais que sustentam as desigualdades.

Na perspectiva de Louro (1996), essas reflexões não devem restringir-se às mulheres, mas buscar compreender os processos de constituição da feminilidade e da masculinidade, reconhecendo que valorizar as diferenças não significa justificar as desigualdades. O conceito de gênero assume, assim, caráter histórico e sociocultural, permitindo analisar como as distinções entre os sexos são produzidas, reproduzidas e legitimadas nas práticas sociais.

Em outra tradição teórica, adotada neste estudo, Danièle Kergoat (1996, 2009, 2016) fundamenta suas análises no conceito de relações sociais de sexo. Inserida no feminismo materialista francês, a autora sustenta que essa categoria torna mais visível o caráter histórico, relacional e conflituoso das relações estabelecidas entre os grupos sociais de sexo, evidenciando que as desigualdades não decorrem de atributos naturais, mas de formas socialmente construídas de organização do trabalho, de distribuição do poder e de apropriação diferenciada dos recursos materiais e simbólicos.

Para Kergoat (1996), a categoria gênero, frequentemente utilizada de forma limitada e muitas vezes restrita a estudos sobre mulheres, tende a obscurecer as dinâmicas de poder que estruturam a dominação masculina. A expressão relações sociais de sexo, ao contrário, evidencia que essas desigualdades não são naturais, mas construídas em práticas sociais concretas, marcadas por antagonismos, tensões e lutas. Como afirma essa autora “A aproximação relação social (fato da cultura) com a palavra sexo (frequentemente percebida como fato da natureza) tem um efeito subversivo [...], conduzindo a repensar a epistemologia das ciências sociais” (Kergoat, 1996, p. 25).

A perspectiva de Kergoat (2016) desloca o debate para o plano das estruturas sociais, enfatizando que a divisão sexual do trabalho não constitui apenas um legado de tradições culturais, mas um princípio estruturante da produção e da reprodução das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho configuram categorias analíticas indissociáveis, uma vez que essa divisão organiza a distribuição do trabalho, do poder e do reconhecimento entre homens e mulheres. Nas palavras da autora, "a divisão sexual do trabalho está no centro (no coração) do poder que os homens exercem sobre as mulheres" (Kergoat, 1996, p. 20), pois é por meio dela que se legitimam e se renovam as assimetrias que estruturam a sociedade.

Os princípios da separação e da hierarquização que organizam a divisão sexual do trabalho sustentam a dominação masculina e produzem desigualdades materiais e simbólicas, fazendo com que o trabalho realizado pelas mulheres seja frequentemente concebido como extensão do trabalho doméstico e, por isso, desvalorizado e invisibilizado (Kergoat, 2016).

A autora destaca, ainda, que a concentração de mulheres em ocupações precárias e mal remuneradas resulta dessas construções históricas que vinculam o feminino ao cuidado e à manutenção da vida cotidiana, atividades socialmente indispensáveis, mas frequentemente invisibilizadas. O trabalho docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I ilustra de forma concreta esse processo: embora exija formação, conhecimentos especializados e constante atualização, continua sendo socialmente representado como extensão de atributos tradicionalmente associados ao feminino, repercutindo nos salários, no reconhecimento e nas condições de trabalho (Neves et al., 2019).

É justamente nesse ponto que Molinier e Paperman (2015) contribuem para ampliar a discussão, ao questionarem a dissociação do cuidado das relações sociais e do trabalho. As autoras destacam que o trabalho de cuidado revela desigualdades sociais e relações de exploração e dominação, chamando atenção para dimensões que

permanecem pouco visíveis quando o cuidado é reduzido a uma disposição pessoal ou a uma qualidade atribuída às mulheres. Nessa perspectiva, o cuidado deve ser compreendido em sua dimensão concreta e relacional, inscrito em relações sociais que envolvem diferentes posições, responsabilidades e assimetrias.

Essa contribuição é particularmente pertinente para compreender o trabalho docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, no qual as atividades de ensino se articulam cotidianamente a práticas de atenção, acompanhamento e cuidado das crianças. Ao evidenciar o cuidado como uma dimensão socialmente organizada e desigualmente distribuída, Molinier e Paperman (2015) permitem aprofundar a análise da divisão sexual do trabalho e compreender como sua realização pode permanecer pouco visível enquanto trabalho efetivamente realizado pelas professoras.

Nessa mesma direção, Hirata (2009, 2014, 2016) argumenta que a divisão sexual do trabalho estrutura de modo assimétrico as práticas, as condições de trabalho, as oportunidades e as formas de reconhecimento de homens e mulheres. As ocupações tradicionalmente femininas tendem a concentrar-se nos níveis inferiores da hierarquia ocupacional, caracterizando-se por menor remuneração, menor estabilidade e reduzidas possibilidades de ascensão. Essa assimetria não é apenas econômica, mas também simbólica, pois se apoia na naturalização de características como docilidade, paciência e habilidade para o cuidado, tratadas como atributos inerentes ao feminino e, por isso, desconsideradas como qualificações profissionais.

As contribuições de Kergoat e Hirata permitem compreender como as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho estruturam as condições objetivas em que as mulheres realizam seu trabalho. Em diálogo com essa perspectiva, Dejours e Gernet (2012) evidenciam que tais desigualdades também se expressam na experiência subjetiva das trabalhadoras. Segundo os autores, homens e mulheres não vivenciam o sofrimento no trabalho da mesma forma, pois suas experiências são atravessadas pelas posições sociais historicamente construídas que ocupam nas relações de trabalho.

As mulheres, socializadas para o cuidado e para a mediação afetiva, tendem a investir intensamente nos vínculos interpessoais e na dimensão relacional do trabalho. Esse investimento, na docência, manifesta-se na dedicação, na escuta, no cuidado e na disponibilidade emocional. No entanto, esse mesmo investimento pode gerar sobrecarga psíquica e sofrimento ético quando as condições institucionais deixam de reconhecer esse esforço, reduzindo-o a uma vocação natural.

Além das desigualdades que incidem historicamente sobre as mulheres, Dejours e Gernet (2012) destacam que os homens também são atravessados por construções sociais específicas no trabalho, particularmente pelas estratégias defensivas que negam o perigo e o sofrimento em nome da virilidade. Tais defesas, amplamente compartilhadas e valorizadas em muitos coletivos de trabalho, sustentam a exigência de minimizar riscos, enfrentar situações perigosas e silenciar emoções, produzindo formas próprias de vulnerabilidade masculina.

Essa diferenciação também se expressa nas expectativas dirigidas a homens e mulheres no trabalho. Enquanto às mulheres são atribuídas funções associadas ao cuidado, à afetividade e à paciência, os homens enfrentam a pressão de demonstrar força, coragem e invulnerabilidade para alcançar reconhecimento entre seus pares. Considerar as relações sociais de sexo implica reconhecer que mulheres e homens são interpelados de modos distintos, o que atravessa suas experiências de trabalho, suas possibilidades de reconhecimento e as formas pelas quais elaboram o sofrimento e constroem defesas psíquicas.

A compreensão das diferenças que estruturam o trabalho feminino e masculino permite, por sua vez, articular tais dinâmicas aos processos mais amplos de intensificação das desigualdades no cenário contemporâneo. É nesse sentido que as análises de Hirata se tornam particularmente pertinentes. Em entrevista concedida a Mariuzzo (2006), Hirata destaca que, no contexto neoliberal, as desigualdades entre homens e mulheres tendem a se aprofundar. A flexibilização das relações laborais, a expansão do trabalho parcial e terceirizado e o avanço da precarização atingem

desproporcionalmente as mulheres. Segundo a autora, o neoliberalismo reorganiza o mundo do trabalho com base em uma lógica que explora sua vulnerabilidade estrutural, convertendo instabilidade e baixa remuneração em aparentes "oportunidades", quando, na verdade, reforça novas formas de subordinação e invisibilidade.

Essa leitura sobre a intensificação das desigualdades permite compreender, de modo mais amplo, as contradições que marcam a presença das mulheres no trabalho, aspecto aprofundado por Brito (2017). Enquanto Hirata evidencia o agravamento estrutural dessas disparidades, Brito chama atenção para o modo como essas condições desiguais são vividas subjetivamente pelas trabalhadoras. Para a autora, o trabalho das mulheres é atravessado por tensões que o tornam simultaneamente um espaço de dominação e penosidade e, ao mesmo tempo, um campo de resistência, criação e construção de identidades. Assim, analisar as relações entre trabalho, relações sociais de sexo e saúde exige considerar essa ambivalência e compreender como o trabalho, mesmo desvalorizado e marcado pela precarização, pode produzir sentido, reconhecimento e possibilidades de transformação subjetiva.

Conforme Kergoat (2009) argumenta, compreender as relações sociais de sexo implica reconhecer que elas se articulam às relações de classe de forma simultânea, em um movimento consubstancial. É a partir dessa articulação inseparável que a autora formula o conceito de consubstancialidade, entendido como a produção conjunta dessas relações, que se reforçam e se estruturam mutuamente nas práticas sociais. Posteriormente, esse referencial foi ampliado por diferentes autoras, incorporando a dimensão raça/etnia como igualmente constitutiva. Entre elas, destaca-se Hirata (2016), que enfatiza que relações sociais de sexo, classe e raça/etnia não se somam nem se sobrepõem, mas se produzem de forma integrada. Essa abordagem, ao rejeitar leituras fragmentadas das dinâmicas de dominação, oferece um instrumento analítico e político capaz de apreender a complexidade das desigualdades contemporâneas.

Nesse cenário, em que o trabalho das mulheres é atravessado simultaneamente por desigualdades estruturais, efeitos subjetivos e ambivalências, este estudo recorre à

perspectiva da consubstancialidade para compreender a docência feminina. Nessa perspectiva, a desvalorização do magistério não pode ser explicada apenas pelas relações sociais de sexo, mas resulta do entrelaçamento entre relações sociais de sexo, classe e raça/etnia, que configuram posições específicas de reconhecimento, condições de trabalho e formas de sofrimento.

Nessa perspectiva, pensar a docência exercida por mulheres implica analisá-la como uma prática situada no cruzamento entre determinações históricas, estruturas sociais e vivências subjetivas. O magistério não é apenas fruto de uma escolha individual, mas expressão de um sistema mais amplo de relações sociais que organiza expectativas, posições e formas de reconhecimento. Reconhecer essa complexidade permite compreender não apenas a persistência da feminização e da desvalorização da docência, mas também as possibilidades de resistência e de reinvenção do trabalho docente frente às desigualdades que o atravessam.

2. Metodologia da pesquisa: o caminho percorrido

2.1 Perspectiva metodológica

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre a organização do trabalho docente e a saúde mental de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de uma escola pública de João Pessoa (PB), considerando o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 e o retorno ao ensino presencial. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. A opção por essa perspectiva metodológica fundamenta-se na concepção de Dejours (1994), segundo a qual a análise da experiência subjetiva no trabalho requer métodos capazes de apreender sua complexidade e dinamicidade, aspectos que não podem ser reduzidos a dados estatísticos.

De acordo com Minayo e Costa (2019, p. 55), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por seu "caráter compreensivo, contextualizado, interpretativo e dialético". Busca, desse modo, aprofundar o universo de significados das ações, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e relações humanas, remetendo a um nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Para esses autores, fazer ciência, em uma perspectiva qualitativa, implica articular teoria, métodos e técnicas, uma vez que esses elementos são indissociáveis e, conjuntamente, orientam todo o processo de pesquisa, produzindo conhecimentos e possibilitando uma compreensão sempre aproximativa da realidade social.

A teoria é compreendida como um sistema de proposições que orienta todo o processo de pesquisa, desde a construção do objeto até a análise e a interpretação dos dados. A metodologia, entendida como o conjunto de técnicas utilizadas na investigação, deve dispor de um instrumental coerente e consistente, capaz de encaminhar os impasses teóricos aos desafios da prática. Embora as técnicas ocupem um lugar secundário em relação à teoria, constituem um componente essencial do rigor metodológico. Minayo (2015) acrescenta, ainda, o potencial criativo do pesquisador como elemento fundamental na pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, a criatividade,

articulada à experiência do pesquisador, relativiza o instrumental técnico e permite ultrapassá-lo pela arte de pesquisar.

A pesquisa fundamentou-se na Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida na França a partir dos estudos de Christophe Dejours (2004, 2018, 2022a, 2022b, 2025), que compreende o trabalho como dimensão central da constituição da subjetividade e da saúde mental. Considerando que o trabalho docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I é majoritariamente feminino, o estudo também recorreu às contribuições das relações sociais de sexo, formuladas por Danièle Kergoat (2009).

Em consonância com esse referencial teórico, foram previstas as seguintes estratégias metodológicas: pesquisa bibliográfica, operacionalizada por meio de duas revisões sistemáticas da literatura (nacional e internacional); pesquisa documental, mediante análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; observação participante, registrada em diário de campo; entrevistas individuais semiestruturadas; e grupos de discussão. Conforme será apresentado adiante, em razão das condições encontradas no campo, os grupos de discussão previstos inicialmente não puderam ser realizados.

Não obstante, no próprio movimento da pesquisa, o percurso foi sendo (re)construído e as estratégias metodológicas ajustadas à medida que o trabalho de campo avançava. Longe de constituir um roteiro previamente fixado, o caminho da investigação delineou-se em diálogo com as situações concretas encontradas, com as interlocutoras da pesquisa e com as exigências do próprio campo. Torna-se, portanto, relevante descrever esse percurso, explicitando não apenas os aspectos bem-sucedidos, mas também os ajustes realizados, as inflexões assumidas, bem como os limites e as dificuldades que marcaram o desenvolvimento da pesquisa.

2.2 Procedimentos metodológicos

2.2.1 Desenvolvimento das revisões sistemática nacional e internacional

O desenvolvimento desta pesquisa iniciou-se com uma revisão sistemática da literatura nacional acerca das relações entre saúde mental e trabalho docente durante

a pandemia da Covid-19. O objetivo foi identificar e analisar a produção científica publicada nos últimos cinco anos sobre o objeto deste estudo. Para Minayo (2015), o levantamento bibliográfico constitui uma etapa fundamental da investigação científica, pois permite lançar luz sobre determinada temática e contribuir para a ordenação da realidade empírica. Nessa mesma direção, Costa e Zoltowski (2014) definem a revisão sistemática como um método de pesquisa que possibilita reunir, analisar criticamente e sintetizar a produção acadêmica acerca de um determinado tema. Segundo os autores, esse procedimento "permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada" (Costa & Zoltowski, 2014, p. 56).

Para viabilizar essa etapa da pesquisa, foi elaborado um projeto de iniciação científica, submetido ao processo seletivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Universidade Federal da Paraíba (PIBIC/CNPq/UFPB – cota 2023–2024), sob coordenação do professor orientador desta tese. Após a aprovação do projeto, realizou-se a seleção do/a estudante bolsista que colaboraria com a pesquisa, por meio de entrevista coletiva com graduandos do Curso de Psicologia da UFPB.

Concluída a revisão nacional, identificou-se a necessidade de ampliar o escopo da investigação, buscando verificar em que medida as discussões produzidas no contexto brasileiro dialogavam com estudos desenvolvidos em outros países. Com essa finalidade, realizou-se uma revisão sistemática da literatura internacional, também desenvolvida como projeto de iniciação científica, voltada à análise de estudos publicados em língua inglesa. Essa ampliação possibilitou incorporar evidências produzidas em diferentes contextos nacionais e aprofundar a compreensão das relações entre trabalho docente e saúde mental durante a pandemia da Covid-19.

Paralelamente à pesquisa bibliográfica, iniciou-se, em maio de 2024, o trabalho de campo em uma escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do município de João Pessoa (PB). As primeiras visitas evidenciaram desafios para a

operacionalização da pesquisa, sobretudo em razão da intensa jornada de trabalho das professoras. Na seção seguinte, apresentam-se aspectos relevantes desse percurso, iniciando-se pela caracterização da escola selecionada para o desenvolvimento do estudo.

2.2.2 Caracterização da escola pesquisada

Realiza-se, a seguir, uma caracterização sucinta, porém necessária, da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Para tanto, apresentam-se aspectos relativos à sua localização, estrutura física, condições e organização do trabalho, composição do quadro funcional, número de turmas e estudantes, bem como uma breve descrição de sua proposta educativa, elaborada a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição.

A escola² está localizada no bairro Jardim Cidade Universitária, na zona sul do município de João Pessoa (PB). Sua estrutura física é composta por edificações em alvenaria, com acessibilidade para pessoas com deficiência, sete salas de aula na sede e uma sala de aula no anexo da Comunidade do Timbó, além de sala de professores/as, secretaria, sala de recursos, sala de vídeo, cozinha, depósito de merenda, quadra descoberta com área recreativa e demais dependências de apoio

As salas de aula dispõem apenas de ventiladores e acomodam, em média, 25 estudantes. Em razão das dimensões reduzidas desses espaços e da ausência de climatização, portas e janelas permanecem abertas durante o período letivo para favorecer a circulação de ar. Durante a realização desta pesquisa, a unidade escolar encontrava-se em processo de reforma estrutural de longa duração, o que implicou a reorganização provisória de alguns ambientes, incluindo o remanejamento de parte do acervo da biblioteca e de materiais pedagógicos para a sala dos/as professores/as. O quadro funcional da escola é composto pelos profissionais apresentados no Quadro 1.

² Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Escola cedido pela Coordenação Pedagógica

Quadro 1*Quadro de profissionais da escola pesquisada*

Cargo/Setor	Quantidade	Composição
Direção	2	1 diretora administrativa e 1 diretora pedagógica
Equipe pedagógica	6	3 supervisoras, 1 orientadora, 1 psicóloga e 1 assistente social
Secretaria	1	1 secretária
Apoio	28	5 auxiliares de secretaria, 1 auxiliar da sala de recursos, 10 cuidadoras de alunos da educação especial, 4 auxiliares de serviço, 4 inspetores, 4 vigilantes e 4 merendeiras
Docentes	29	5 professoras readaptadas e 24 professores/as (22 mulheres e 2 homens)

Nota. Elaborado pela autora Com base no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023) e nas informações atualizadas durante o trabalho de campo

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023), a escola oferece anualmente 450 vagas, distribuídas nos três turnos de funcionamento. Atualmente, conta com 18 salas de aula destinadas à Educação Infantil (Pré I e Pré II), ao Ensino Fundamental I — Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), 4º e 5º anos — e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º segmento (Ciclos I e II), ofertada no turno noturno.

No que se refere à caracterização da comunidade escolar, o PPP informa que a instituição atende a uma clientela diversificada, pertencente, predominantemente, aos estratos socioeconômicos baixo e médio-baixo. Os estudantes são, em sua maioria, filhos de trabalhadores da construção civil, donas de casa, servidores públicos, empregadas domésticas, comerciantes e trabalhadores autônomos. O documento registra, ainda, que alguns pais dos estudantes frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida pela própria escola.

No decorrer da pesquisa, considerou-se importante realizar a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023), com o objetivo de ampliar a compreensão da proposta educativa da instituição e de sua função social. O documento registra o contexto da pandemia da Covid-19, destacando as repercussões das desigualdades educacionais no acesso às tecnologias digitais, as condições socioeconômicas dos estudantes e os

desafios enfrentados pela escola para assegurar a continuidade do processo educativo nesse período.

A proposta educativa da instituição orienta-se pela perspectiva sociointeracionista, compreendendo a escola como um espaço de acolhimento, valorização da vida, desenvolvimento do pensamento crítico e promoção da aprendizagem por meio do diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. A análise desses documentos, articulada ao material empírico produzido na pesquisa de campo, subsidiou a análise das relações entre o trabalho prescrito e o trabalho real das professoras, desenvolvida no Capítulo 5.

2.2.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa onze professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de João Pessoa (PB), localizada no bairro Jardim Cidade Universitária. Inicialmente, previa-se a participação apenas de docentes do Ensino Fundamental I, conforme o delineamento metodológico original. Contudo, durante as primeiras visitas ao campo, as professoras da Educação Infantil manifestaram interesse em integrar o estudo, o que levou à ampliação do grupo de participantes.

Das onze participantes, três encontravam-se em readaptação funcional no período da pesquisa, embora tivessem atuado na regência de classe durante o ensino remoto emergencial. O corpo docente da escola era composto por 29 professores/as, sendo 27 mulheres e dois homens. A caracterização das participantes da pesquisa é apresentada no quadro 2.

Quadro 2

Caracterização das participantes da pesquisa

Idade	Raça/cor	Estado civil	Graduação	Vínculo de trabalho	Nível de ensino	Tempo de serviço (anos)
40	Branca	Casada	Letras	Efetiva	1º ano	9
40	Branca	Solteira	Pedagogia	Efetiva	1º ano	20
42	Branca	Solteira	Pedagogia	Efetiva	2º ano	24
43	Negra	Casada	Pedagogia	Efetiva	Reforço	22
44	Branca	Solteira	Pedagogia	Efetiva	5º ano	20
50	Branca	Casada	Pedagogia	Efetiva	Reforço	21
53	Negra	Casada	Pedagogia	Efetiva	Reforço	25
54	Branca	Solteira	Pedagogia	Efetiva	Pré I	20
57	Negra	Casada	Pedagogia	Efetiva	4º ano	20
59	Branca	Casada	Pedagogia	Efetiva	Pré II	36
60	Branca	Divorciada	Pedagogia	Temporária	3º ano	42

Nota. Elaborada pela autora (2025).

Conforme apresentado no quadro 2, as participantes tinham entre 40 e 60 anos de idade, com tempo de serviço docente variando de 9 a 42 anos. Todas possuem formação em nível superior, sendo dez graduadas em Pedagogia e uma em Letras. Quanto ao vínculo profissional, dez integravam o quadro efetivo da rede municipal de ensino e uma atuava em regime temporário. Três professoras possuem especialização em Psicopedagogia e uma tem mestrado em Educação. No que se refere à vinculação institucional, nove atuavam exclusivamente na escola pesquisada, enquanto duas conciliavam suas atividades docentes com outras redes ou municípios.

2.2.4 As Entrevistas individuais

Entre as diversas técnicas empregadas na pesquisa qualitativa, a entrevista destaca-se como uma das mais utilizadas no trabalho de campo. Segundo Minayo

(2015), trata-se de uma situação de interação em que o pesquisador busca acessar os sentidos e significados presentes na fala dos atores sociais. Longe de constituir uma conversa informal ou neutra, a entrevista configura-se como um dispositivo de produção de material empírico, no qual os participantes narram suas experiências e os modos como atribuem significado às suas trajetórias e realidades cotidianas.

Para a autora, o envolvimento entre entrevistador e entrevistado, em vez de representar um risco à objetividade da pesquisa, constitui uma condição essencial para o aprofundamento da relação intersubjetiva. Acrescenta, ainda, que a qualidade do material produzido está diretamente relacionada à qualidade da interação estabelecida entre pesquisador e participante.

De acordo com Minayo e Costa (2019), a entrevista pode gerar informações de duas naturezas. A primeira refere-se àquelas que o pesquisador poderia obter por outras fontes, inclusive por meio de pesquisas quantitativas. A segunda envolve diretamente o sujeito e suas experiências em determinadas situações, estando relacionada às dimensões subjetivas da realidade. Conforme afirmam os autores: "Constituem uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos e ação. Expressam modos de pensar, sentir, agir e projetar o futuro por parte de uma pessoa ou de um grupo e têm uma base sociocultural" (Minayo & Costa, 2019, p. 13). Os autores apontam que existem diferentes modalidades de entrevistas individuais: estruturada, semiestruturada e aberta. Neste estudo, utilizou-se a entrevista individual semiestruturada, caracterizada por uma interlocução entre pesquisador e participante, orientada por um roteiro previamente elaborado.

Foram realizadas onze entrevistas individuais semiestruturadas, com o objetivo de apreender, por meio das falas, entonações, gestos, expressões faciais, pausas e silêncios das participantes, suas experiências e percepções acerca das relações entre a organização do trabalho docente e a saúde mental durante o ensino remoto emergencial e o retorno ao ensino presencial.

Para esse fim, elaboraram-se um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada, fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos da Psicodinâmica do Trabalho (Apêndice 4), organizado em torno dos seguintes eixos temáticos:

1. Inserção no magistério;
2. Organização e processo de trabalho docente no ensino remoto emergencial;
3. Mobilização subjetiva e estratégias defensivas diante das exigências do ensino remoto;
4. Vivências de sofrimento, prazer e reconhecimento no trabalho docente durante o ensino remoto;
5. Interfaces entre trabalho docente e relações sociais de sexo;
6. Implicações do trabalho docente para a saúde física e mental das professoras;
7. O retorno ao ensino presencial e seus desdobramentos para o trabalho docente e a saúde mental.

Para a realização do trabalho de campo, inicialmente foram estabelecidos contatos com a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa (PB), com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa e solicitar autorização para sua realização. Em seguida, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), observando os procedimentos estabelecidos pelas Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CEP/UFPB), sob o CAAE nº 79203424.1.0000.5188 e Parecer nº 6.875.072, novos contatos foram estabelecidos com a Secretaria de Educação do Município para obtenção da relação das escolas públicas municipais, possibilitando a seleção da instituição onde seria desenvolvida a pesquisa. Conforme descrito no item anterior, a escola escolhida localiza-se no bairro Jardim Cidade Universitária.

A escolha dessa instituição considerou diferentes aspectos: (a) ofertar Educação Infantil e Ensino Fundamental I, atendendo a um número expressivo de estudantes e professoras; (b) sua localização, que favorecia o deslocamento da pesquisadora e possibilitava o acesso à escola em diferentes turnos e horários compatíveis com a disponibilidade das docentes para as entrevistas; e (c) ser reconhecida como uma escola de referência na rede municipal, mantendo forte vínculo com a comunidade local. Durante os contatos iniciais, uma professora da instituição colocou-se à disposição para colaborar com o trabalho de campo, acolhendo a pesquisadora e intermediando o contato com a equipe gestora e as demais docentes.

A primeira visita ocorreu em 15 de maio de 2024, com o objetivo de dialogar com a equipe gestora, apresentar o projeto de pesquisa e solicitar autorização para sua realização. Na ocasião, a gestora informou que a indisponibilidade de tempo das professoras poderia dificultar a realização das entrevistas.

Inicialmente, propôs-se apresentar a pesquisa durante uma reunião de planejamento com o coletivo docente. Entretanto, em razão de alterações no calendário escolar, definiu-se que a apresentação ocorreria durante o horário do recreio, momento em que as professoras costumavam reunir-se na sala dos professores, possibilitando o contato com um maior número de docentes.

O retorno à escola ocorreu na semana seguinte, no turno da manhã, durante o recreio dos alunos. O projeto foi apresentado às professoras, e solicitou-se a participação voluntária das docentes presentes. A proposta foi bem acolhida, e as professoras manifestaram interesse em participar da pesquisa, sugerindo que as entrevistas fossem realizadas durante o recreio ou em horários vagos de disciplinas específicas, como Inglês e Educação Física. As primeiras adesões ocorreram entre professoras em regime de readaptação funcional, que destacaram a importância de compartilhar suas experiências para a compreensão das repercussões do trabalho docente sobre a saúde mental.

No turno da tarde, o projeto foi apresentado seguindo os mesmos procedimentos. Observou-se, entretanto, que a maior parte das docentes não atendia ao critério de inclusão da pesquisa, por não ter atuado durante o período da pandemia. Duas professoras que preenchiam esse requisito recusaram o convite, justificando a decisão pela sobrecarga de trabalho, pela indisponibilidade de tempo durante os intervalos escolares e por não desejarem rememorar as experiências vividas durante a pandemia, as quais associavam a um período de intenso sofrimento.

Na construção do projeto de pesquisa, previa-se a realização de entrevistas individuais semiestruturadas e a utilização do dispositivo metodológico dos grupos de discussão, conforme proposto pela Psicodinâmica do Trabalho. Entretanto, durante a inserção no campo (maio a novembro de 2024), verificou-se que a constituição desses grupos era inviável, em razão das jornadas exaustivas das professoras e da impossibilidade de reuni-las em um mesmo horário. Essa limitação também condicionou a realização das entrevistas individuais, que ocorreram durante os intervalos do recreio ou em breves períodos nos quais as turmas permaneciam sob a responsabilidade de outros docentes, ajustando a produção do material empírico ao tempo disponível no cotidiano escolar.

Houve ainda uma tentativa de operacionalizar esse dispositivo durante uma reunião de planejamento mensal, realizada no turno da noite. Contudo, a proposta também se mostrou inviável em razão das condições concretas de organização do trabalho na escola. Diante desse cenário, optou-se por manter apenas as entrevistas individuais. Essa adaptação metodológica, entretanto, não comprometeu os pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho, uma vez que a pesquisa permaneceu orientada pelos princípios formulados por Dejours (2004), privilegiando a escuta da experiência situada das docentes, das manifestações de sofrimento e de prazer, das estratégias defensivas, das formas de enfrentamento das exigências do trabalho e das mobilizações subjetivas construídas diante das dificuldades encontradas no exercício da docência.

As entrevistas foram realizadas presencialmente na escola, com duração entre 30 minutos e 1 hora e 10 minutos. Os contatos e os agendamentos ocorreram no ambiente escolar e por meio do aplicativo WhatsApp. Para garantir o sigilo e o anonimato das participantes, em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa, as professoras foram convidadas a escolher os codinomes pelos quais seriam identificadas ao longo da tese. Durante esse processo, uma das participantes sugeriu a utilização de nomes de flores, proposta acolhida pelas demais. Assim, as participantes passaram a ser identificadas pelos seguintes codinomes: Dália, Açucena, Amarílis, Petúnia, Gérbera, Acácia, Flora, Camélia, Jasmim, Peônia e Sálvia.

A adoção desses codinomes também adquiriu uma dimensão simbólica no percurso da pesquisa. A escolha das flores como forma de identificação das participantes partiu de representações culturalmente construídas que, historicamente, associam o universo das flores ao feminino, evocando ideias de cuidado, sensibilidade e delicadeza. Ao mesmo tempo, a imagem do florescimento foi tomada como uma metáfora para as trajetórias das participantes, marcadas por desafios, sofrimento, resistência e reinvenção no trabalho docente. Embora essas associações possam integrar as representações que as próprias participantes constroem acerca do feminino, esta pesquisa não as compreende como características naturais ou inerentes às mulheres. Em consonância com a perspectiva das Relações Sociais de Sexo, adotada como um dos referenciais teóricos desta tese, tais associações são compreendidas como construções sociais e históricas, produzidas e reproduzidas nas relações entre os grupos sociais de sexo.

As visitas à escola foram frequentes e acompanharam o fluxo das demandas institucionais. Em razão das urgências do cotidiano escolar, algumas entrevistas precisaram ser remarcadas, respeitando-se a disponibilidade das participantes. Essa permanência no campo possibilitou a imersão da pesquisadora na dinâmica do trabalho docente e favoreceu a construção de uma relação de confiança com as professoras,

condição importante para o desenvolvimento do processo de escuta e para a produção de um material empírico denso e significativo.

Nesse contexto, a seleção das participantes foi favorecida pelas redes de confiança constituídas no cotidiano escolar, aproximando-se da estratégia "bola de neve" descrita por Minayo (2015). À medida que as entrevistas eram realizadas, as professoras compartilhavam suas experiências com as colegas e relatavam que a entrevista havia representado um "momento terapêutico", expressão utilizada por elas para descrever a oportunidade de narrar e refletir sobre suas experiências de trabalho. Esse compartilhamento despertou o interesse de outras docentes, que passaram a procurar espontaneamente a pesquisadora para participar do estudo e agendar dia e horário para a realização das entrevistas.

As entrevistas individuais foram conduzidas de forma dialógica, fundamentadas na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2011), segundo a qual o conhecimento é construído na interlocução entre pesquisadora e participante, e não pela obtenção de respostas lineares a um roteiro previamente estabelecido.

Nessa perspectiva, o dispositivo de escuta foi organizado para favorecer a reflexão sobre as relações entre trabalho e saúde, transformando a entrevista em um espaço de interlocução, elaboração e produção de novos sentidos acerca das experiências vividas pelas docentes. A condução das entrevistas privilegiou uma escuta atenta às singularidades de cada trajetória, respeitando o ritmo, os silêncios e os aspectos que cada participante considerava mais relevantes compartilhar, favorecendo a emergência de elementos do real do trabalho dificilmente apreendidos por meio de uma condução exclusivamente diretiva.

Houve dificuldades quanto à disponibilidade de espaços para a realização das entrevistas, sendo necessário adequar-se à dinâmica da escola e buscar locais que garantissem maior privacidade e reduzissem interferências externas. As entrevistas ocorreram na sala das professoras (quando desocupada), na biblioteca, na sala da direção, gentilmente cedida pela gestora, e em salas de aula durante o horário do recreio

dos alunos. Em diversas ocasiões, as próprias participantes solicitavam à direção a disponibilização de um espaço que assegurasse melhores condições de privacidade para a realização da entrevista.

A inserção no campo ocorreu de forma gradual, priorizando a familiarização da pesquisadora com o cotidiano escolar e com a cultura institucional. A presença constante na escola e a convivência com as docentes favoreceram a construção de um ambiente de confiança, condição importante para a espontaneidade das interações. Essa postura fundamentou-se na compreensão empática, elemento central da relação dialógica proposta por González Rey (2011).

Conforme destacam Minayo e Costa (2019), a atitude empática configura um princípio ético e metodológico da pesquisa qualitativa, favorecendo a expressão das experiências e dos significados atribuídos pelas participantes ao seu trabalho. Em consonância com esses princípios éticos e com o compromisso social da pesquisa, previu-se a realização de uma devolutiva à comunidade escolar após a conclusão do estudo, por meio da apresentação e discussão dos resultados com as participantes, em reconhecimento à colaboração voluntária das docentes.

Além das entrevistas agendadas, o trabalho de campo compreendeu a observação participante e os diálogos informais com diferentes atores do cotidiano escolar, desde a equipe gestora até os profissionais de apoio. Essa circulação permanente pelos diversos espaços da escola, da portaria às mostras culturais, possibilitou acompanhar mais de perto o real do trabalho e a dinâmica institucional. Mesmo as docentes que não participaram das entrevistas contribuíram com relatos sobre o trabalho desenvolvido na escola, enriquecendo as anotações produzidas no diário de campo.

Mais do que um instrumento de registro, o diário de campo constituiu parte do corpus empírico da pesquisa. Nele foram registradas observações, percepções e acontecimentos vivenciados durante a permanência no campo, incluindo as interações

na sala das professoras, o uso recorrente do humor nas conversas informais, as relações estabelecidas entre os diferentes atores da escola e situações que permitiam apreender o real do trabalho docente. Esses registros favoreceram a articulação entre as narrativas produzidas nas entrevistas e as experiências observadas no cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de interpretação do material produzido durante o trabalho de campo.

Ao articular diferentes temporalidades, a pesquisa colocou em diálogo as narrativas das professoras sobre o ensino remoto emergencial e o retorno às atividades presenciais com a observação do cotidiano escolar realizada durante o trabalho de campo. Esse percurso permitiu analisar não apenas as repercussões da pandemia sobre a saúde mental das docentes, mas também a permanência de seus efeitos no contexto pós-pandêmico, reconfigurando a organização do trabalho e mobilizando estratégias defensivas, formas de enfrentamento e processos de mobilização subjetiva diante das exigências do real do trabalho.

A última entrevista, realizada em novembro de 2024, ocorreu em circunstâncias particulares. A escola encontrava-se em reforma e a sala das professoras estava ocupada por livros da biblioteca, impossibilitando a utilização desse espaço. Como a professora agendada encontrava-se em regime de readaptação funcional e não dispunha de outro horário para a entrevista, informou que se sentia à vontade para realizá-la na presença de duas docentes, também readaptadas, com as quais mantinha uma relação de confiança. As duas docentes concordaram e manifestaram interesse em participar da conversa.

Desse modo, o que se iniciou como uma entrevista individual transformou-se, em decorrência da própria dinâmica do campo, em um espaço coletivo de diálogo. Embora as duas participantes já tivessem sido entrevistadas anteriormente, passaram a validar, complementar e aprofundar os relatos, estabelecendo uma interlocução marcada pela confiança mútua. A conversa teve duração de uma hora e dez minutos e revelou aspectos relevantes da organização do trabalho docente, como a intensificação

da sobrecarga, as relações com gestores e colegas, a atuação do sindicato, a pressão para a atualização semanal do diário on-line e as dificuldades decorrentes das falhas do sistema EducaSim, plataforma de gestão escolar da Secretaria de Educação e Cultura (Sedec) da Prefeitura de João Pessoa (PB).

Na presença de docentes com quem compartilhavam experiências e dificuldades, as participantes aprofundaram temas sensíveis que haviam surgido de forma mais pontual nas entrevistas individuais. Embora não correspondesse ao dispositivo metodológico dos grupos de discussão proposto pela Psicodinâmica do Trabalho, a interlocução estabelecida entre as participantes possibilitou o compartilhamento e a problematização de experiências comuns, contribuindo para ampliar a compreensão do real do trabalho.

Após a conclusão das entrevistas e dos registros no diário de campo, iniciou-se o processo de análise do corpus empírico. A primeira etapa consistiu na transcrição das entrevistas, seguida da leitura flutuante e da sistematização do material produzido durante o trabalho de campo. Esse percurso analítico, orientado pela hermenêutica-dialética, será apresentado de forma detalhada no item seguinte.

2.3 O Percurso da análise: produção de sentidos na hermenêutica-dialética

Neste estudo, optou-se pelo método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (2015), por ser considerado o mais adequado para possibilitar uma interpretação aproximada da realidade. Este método permite situar a fala das participantes em seu contexto, compreendendo-a na especificidade histórica e totalizante em que é produzida. Segundo a autora, a união da hermenêutica com a dialética permite ao intérprete apreender o relato como expressão de um processo social (trabalho e dominação) e de um processo de conhecimento (articulado na linguagem).

Dessa forma, a análise aqui empreendida não busca apenas o conteúdo manifesto nas falas, mas as implicações de ordem histórica, política e de gênero que permeiam o cotidiano das docentes. Essa perspectiva dialética converge com a análise da Divisão Sexual do Trabalho (Kergoát, 2009) ao considerar que a subjetividade da

professora é atravessada por múltiplas mediações (consustancialidade). Nessa ótica, o trabalho revela-se como um território marcado por relações de poder, exigindo um olhar crítico sobre como as relações sociais de sexo atravessam o enigma de viver o trabalho docente.

Será apresentado a seguir uma síntese das etapas que compõem o processo de análise dos dados na perspectiva hermenêutica-dialética. Esse método compreende dois níveis de interpretação. O primeiro nível está relacionado com o campo das determinações fundamentais. Esse nível, entre outros aspectos, refere-se à: conjuntura socioeconômica e política da qual faz parte o grupo social a ser estudado; a história desse grupo, a política em que está inserida.

O segundo nível de interpretação baseia-se no encontro que se realiza com os fatos que surgem na investigação. Esse nível é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada da análise. As comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise das instituições e a observação de cerimônias e rituais são aspectos a serem considerados nesse nível de interpretação.

Segundo Minayo e Costa (2019), o trabalho envolve três etapas principais:

a) Ordenação e organização do material. Esta etapa abrange todos os registros obtidos no campo: diários de campo, análise documental (PPP) e entrevistas individuais. No caso deste estudo, o material foi produzido em paralelo a revisões sistemáticas e às vivências narradas pelas participantes. Em relação às entrevistas, apesar da disponibilidade de ferramentas tecnológicas sofisticadas para a transcrição, optou-se pelo método manual. Esse processo lento e cuidadoso foi considerado fundamental para permitir a imersão nos relatos e na maneira como a linguagem se apresenta.

Durante a transcrição, surgiram as primeiras impressões sobre o que foi dito e silenciado, observando-se os períodos de silêncio, pausas, mudanças de entonação, risos, choros e as evocações de sofrimento no trabalho que reverberam na vida das participantes. Conforme ressaltam Minayo e Costa (2019, p. 26), nessa fase de imersão

no material gerado, é necessário investir na absorção do conteúdo, "dando-lhes valor, ênfase, espaço e tempo. Ainda quando, à primeira vista, pareçam muito pobres ao pesquisador. Eles são a matéria-prima de qualquer análise".

b) **Categorização (busca das unidades de sentido).** Esta etapa fundamentou-se na compreensão de que o material empírico não existe por si só, sendo produzido a partir de questionamentos baseados na fundamentação teórica. Conforme Minayo (2015), esse momento compreendeu a leitura exaustiva e repetida dos relatos para a apreensão dos núcleos de sentido, o que permitiu estabelecer as categorias que serviram de balizas para a investigação. Posteriormente, procedeu-se à constituição do *corpus*, no qual o material foi organizado e sistematizado por eixos temáticos. Esse processo resultou na identificação de fatos relevantes presentes nas narrativas das docentes, no diário de campo e no Projeto Político Pedagógico da escola, os quais foram organizados em categorias analíticas e núcleos de sentido que sustentam a análise deste estudo.

c) **Análise final.** Nesta etapa, procedeu-se à articulação entre o material gerado e os referenciais teóricos da pesquisa, a partir dos objetivos propostos. Estabeleceram-se relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática, sob a perspectiva da totalidade social. Nesse sentido, seguindo a orientação de Minayo e Costa (2019, p. 16), o esforço analítico consistiu em enriquecer o conjunto de relatos e observações com elementos históricos e contextuais, permitindo que a realidade da escola pesquisada dialogue com as contradições do mundo do trabalho de forma crítica. Ressalta-se, conforme preconizam os autores, que o produto final desta análise é encarado de forma provisória e aproximativa, como uma construção histórica que abre possibilidades para novas leituras e questionamentos sobre o tema estudado.

3. Trabalho docente e saúde mental na pandemia Covid-19: revisões sistemáticas da literatura nacional e internacional

Este capítulo apresenta os resultados de duas revisões sistemáticas da literatura, uma nacional e outra internacional, realizadas com o objetivo de analisar a produção científica acerca das relações entre trabalho docente e saúde mental de professores/as durante a pandemia da Covid-19. Os resultados dessas revisões permitem situar o objeto desta pesquisa no âmbito da produção científica nacional e internacional e dialogam com as análises desenvolvidas nos capítulos seguintes.

3.1 Revisão sistemática da literatura nacional

A pandemia da Covid-19 produziu transformações no campo educacional, intensificando desafios historicamente presentes no trabalho docente. A suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial reconfiguraram a atividade docente, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas e a incorporação de tecnologias digitais em um contexto marcado por limitações de infraestrutura, desigualdades no acesso à internet e aos equipamentos e pela necessidade de adaptação às novas demandas de ensino.

Esse processo foi acompanhado pela intensificação das atividades docentes, pela reinvenção das práticas de ensino e das formas de interação com os estudantes, com repercussões sobre a saúde mental dos/as professores/as. Essas transformações também impulsionaram a realização de estudos voltados à análise das relações entre trabalho docente e saúde mental.

Nesse contexto, realizou-se uma revisão sistemática da literatura nacional com o objetivo de analisar a produção científica brasileira sobre essa temática, orientada pela seguinte questão de pesquisa: Como os estudos nacionais abordam as relações entre trabalho e saúde mental de professores/as durante a pandemia da Covid-19?

A revisão sistemática da literatura baseia-se em fontes secundárias e segue um protocolo metodológico explícito e rigoroso, destinado à identificação, seleção,

avaliação crítica e síntese das evidências disponíveis acerca de uma questão específica (Sampaio & Mancini, 2007). Trata-se de um método que reúne, organiza e analisa criticamente a produção científica, favorecendo a construção de uma síntese do conhecimento disponível (Costa & Zoltowski, 2014). Além disso, conforme assinala Minayo (1999), o levantamento bibliográfico constitui uma etapa fundamental do processo investigativo, pois permite organizar o conhecimento produzido, situar o objeto de pesquisa no contexto da produção científica existente e ampliar a compreensão da realidade investigada.

O levantamento da produção científica foi realizado entre os meses de janeiro e fevereiro de 2024, mediante buscas nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Scholar (Google Acadêmico), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Foram utilizados os descritores trabalho docente, saúde mental, pandemia, ensino fundamental e subjetividade, combinados pelo operador booleano AND.

Foram incluídos estudos envolvendo professores/as das redes pública e privada, publicados em português entre 2020 e 2024, que abordassem a relação entre saúde mental e trabalho docente durante a pandemia da Covid-19. Excluíram-se trabalhos de conclusão de curso, anais de eventos, teses, dissertações, monografias, ensaios, livros, capítulos de livros, estudos referentes a outros países e artigos incompletos ou de acesso restrito.

A busca foi realizada por duas pesquisadoras de forma independente. Inicialmente, foram identificadas 586 publicações. Após a leitura dos títulos e dos resumos, permaneceram 55 estudos potencialmente elegíveis para leitura na íntegra. Nessa etapa, foram identificadas quatro publicações duplicadas. Em seguida, aplicaram-se os critérios de inclusão e exclusão aos 51 estudos remanescentes, resultando em um corpus final de 13 artigos. A partir desse protocolo, a seleção dos

artigos foi conduzida conforme representado no fluxograma da Figura 1

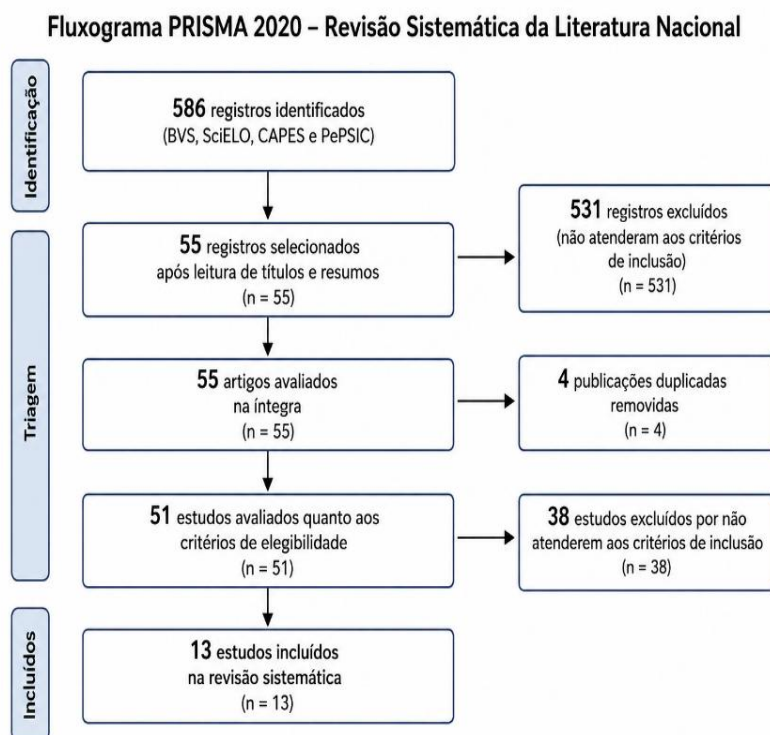


Figura 1 – Elaborada pela autora

O corpus desta revisão foi constituído por treze artigos, identificados a partir do rastreamento realizado nas bases CAPES (n = 6), SciELO (n = 3), Google Acadêmico (n = 2) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) (n = 2). O levantamento inicial identificou 586 publicações relacionadas à saúde mental e ao trabalho docente em diferentes níveis de ensino, das quais treze atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos para esta revisão. As características gerais dos estudos incluídos são apresentadas no Apêndice 5.

Em relação às características metodológicas do corpus, predominaram estudos de abordagem quanti-qualitativa (n = 6), seguidos por pesquisas qualitativas (n = 3), quantitativas (n = 1) e revisões integrativas (n = 3). Os estudos foram realizados em diferentes regiões do país, com maior concentração no Rio Grande do Sul e na Bahia, além de pesquisas desenvolvidas no Ceará, em Mato Grosso do Sul e no Rio de Janeiro e de trabalhos com abrangência nacional.

Quanto ao período de publicação, sete estudos foram publicados em 2023, três em 2022 e três em 2021. Não foram identificadas publicações referentes ao ano de 2020 nas bases consultadas, considerando os critérios e o recorte temporal adotados. A concentração das publicações nos anos de 2022 e 2023 sugere que a produção científica sobre a temática se intensificou após o período inicial da pandemia.

Observou-se predominância de estudos desenvolvidos por pesquisadores/as vinculados a universidades federais, além de produções realizadas em parceria com secretarias de educação, sindicatos e instituições de pesquisa.

Dos treze estudos selecionados, nove envolveram professores/as de escolas públicas e privadas, dois contemplaram exclusivamente docentes da rede pública e dois focalizaram professores/as da rede privada. Em relação aos níveis de ensino, predominaram pesquisas realizadas com participantes de diferentes etapas da Educação Básica (n = 7), seguidas por estudos que reuniram docentes da Educação Básica e do Ensino Superior (n = 5). Apenas uma pesquisa investigou exclusivamente professores/as do Ensino Fundamental I, enquanto nenhum estudo teve como foco específico a Educação Infantil. Esses resultados evidenciam que, nas bases consultadas e no período analisado (2020–2024), a produção científica nacional sobre trabalho docente e saúde mental concentrou-se em investigações realizadas com professores/as de diferentes níveis de ensino.

As publicações concentraram-se predominantemente em periódicos da área da Educação, seguidos por periódicos da Saúde. A participação de periódicos da Psicologia e da Psicologia Social do Trabalho foi mais restrita, aspecto que merece destaque considerando as importantes contribuições dessas áreas para a compreensão das relações entre trabalho, subjetividade e saúde mental.

No que se refere aos referenciais teóricos, apenas duas pesquisas fundamentaram suas análises na Psicodinâmica do Trabalho. Os demais estudos recorreram à teoria do estresse e a referenciais voltados à mensuração de transtornos mentais, ansiedade, estresse, qualidade do sono e bem-estar emocional. A reduzida

presença da Psicodinâmica do Trabalho evidencia que aspectos centrais dessa abordagem, como o real do trabalho, as experiências de sofrimento e de prazer, a mobilização subjetiva, as estratégias defensivas, o reconhecimento e os diferentes destinos do sofrimento, foram pouco explorados na produção científica nacional analisada.

Os estudos utilizaram diferentes instrumentos de pesquisa, entre eles questionários on-line, entrevistas semiestruturadas, cadernetas e diários eletrônicos, além de escalas padronizadas para avaliação da saúde mental. Parte das entrevistas foi realizada de forma virtual, por meio da plataforma Google Meet. As escalas utilizadas contemplaram indicadores como ansiedade, estresse, qualidade do sono, bem-estar emocional, afetos positivos e negativos e sentido de vida. A análise do corpus evidencia que a produção científica nacional privilegiou a identificação e a mensuração de sintomas e indicadores relacionados à saúde mental.

Após a caracterização do corpus, procedeu-se à análise do material por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), na modalidade temático-categorial. Desse processo emergiram duas categorias analíticas: "Trabalho docente, sofrimento e adoecimento no contexto do ensino remoto" e "Prazer e reconhecimento no trabalho docente ", apresentadas a seguir.

3.1.1 Trabalho docente, sofrimento e adoecimento no contexto do ensino remoto

A análise dos estudos selecionados mostrou que a produção nacional concentrou-se nas implicações do ensino remoto emergencial para a saúde mental docente, privilegiando a investigação dos processos de sofrimento e adoecimento. Em contrapartida, aspectos relacionados às experiências de prazer, à mobilização subjetiva, às estratégias de enfrentamento e às possibilidades de transformação do sofrimento receberam atenção significativamente menor.

Entre os fatores associados ao sofrimento docente destacaram-se a necessidade de apropriação emergencial das tecnologias digitais, muitas vezes sem

formação ou suporte adequados, a intensificação das demandas de trabalho e a dificuldade de estabelecer limites entre vida profissional e pessoal. Essas condições produziram sentimento de insegurança, incapacidade e desgaste diante das exigências decorrentes pela reorganização do trabalho docente.

Conforme discutido por Bernardo et al. (2020), a interrupção abrupta das atividades presenciais não possibilitou um planejamento prévio nem uma transição estruturada para o ensino remoto. O trabalho docente, transferido para o espaço doméstico em caráter emergencial, passou a ser realizado por meio de improvisações e sem as condições materiais, tecnológicas e institucionais necessárias. Essa reorganização modificou os tempos, os espaços e as exigências da atividade, ampliando o confronto dos/as professores/as com situações para as quais as prescrições e os recursos disponíveis se mostravam insuficientes.

Apesar das diferenças metodológicas e dos distintos contextos investigados, as pesquisas convergiram quanto às implicações dessa reorganização para a saúde mental docente. Ansiedade, estresse, depressão, exaustão, sofrimento psíquico, esgotamento e sinais de síndrome de Burnout figuraram entre os agravos mais recorrentes entre professores/as da Educação Básica, tanto da rede pública quanto da privada. Esses achados mostram que o adoecimento não esteve relacionado apenas ao contexto da crise sanitária, mas também às transformações introduzidas nos modos de realizar, organizar e controlar o trabalho docente.

A falta de convívio entre colegas e de oportunidades de compartilhamento também atravessou esse período, favorecendo experiências de solidão, isolamento e insegurança diante das novas exigências da atividade (Troitinho et al., 2021). As mudanças na organização do trabalho não se restringiram, portanto, à incorporação de tecnologias digitais, mas também afetaram as relações profissionais, reduziram os espaços de apoio entre pares e exigiram adaptações contínuas diante de prescrições frequentemente modificadas. A ausência desses momentos de compartilhamento

limitou possibilidades de cooperação importantes para a elaboração coletiva das dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho.

A intensificação do trabalho constituiu um dos aspectos mais recorrentes nos estudos analisados. Nove dos treze estudos identificaram a ampliação das funções, das demandas e das cobranças dirigidas aos/às professores/as. Além do planejamento e da realização das aulas, passaram a integrar a atividade a gravação de videoaulas, a elaboração de materiais digitais, o acompanhamento individualizado dos estudantes, a participação em reuniões virtuais e a comunicação permanente com estudantes e familiares por aplicativos e redes sociais, frequentemente para responder dúvidas, orientar atividades e fornecer explicações fora da jornada habitual de trabalho. A utilização intensiva dessas ferramentas diluiu as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso, ampliando a disponibilidade permanente exigida dos/as docentes e contribuindo para a intensificação da carga psíquica associada à atividade.

Quando articuladas ao trabalho doméstico e às atividades de cuidado, essas exigências intensificaram a sobreposição de jornadas e ampliaram o desgaste físico e psíquico, sobretudo entre as professoras (Coelho et al., 2023; Damasceno et al., 2023; Fialho & Neves, 2022; Passini et al., 2023; Pinto et al., 2021; Sales et al., 2023; Silva & Santos, 2023; Souza et al., 2022; Souza & Fernandes, 2023).

A qualidade do sono também apareceu entre as dimensões da saúde afetadas por essa dinâmica. Em pesquisa realizada com professores/as da rede privada do estado da Bahia, identificou-se elevada prevalência de má qualidade do sono, associada às novas exigências do trabalho remoto (Pinho et al., 2021). Esse resultado mostra que as transformações do trabalho ultrapassaram o período formalmente destinado à atividade e alcançaram o descanso e a recuperação física e psíquica dos/as docentes.

De modo geral, as pesquisas analisadas sinalizam que o ensino remoto emergencial foi vivenciado como um período marcado por apreensão, sofrimento e desgaste. As transformações na organização do trabalho docente ocorreram em condições caracterizadas pela ausência de infraestrutura adequada nos domicílios de

professores/as e estudantes, pelas limitações de acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos, pela insegurança diante das atividades mediadas por tecnologias digitais e pelo cansaço decorrente da exposição prolongada às telas. Nesse contexto, as condições em que o trabalho passou a ser realizado ampliaram o confronto dos/as professores/as com situações para as quais, muitas vezes, não dispunham de formação, recursos ou suporte institucional suficientes.

Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, os resultados desta revisão podem ser interpretados como expressões do confronto entre os/as professores/as e o real do trabalho, diante do qual as prescrições, os conhecimentos disponíveis e as condições oferecidas se mostravam insuficientes para responder às exigências da atividade (Dejours, 2022a). O sofrimento não decorreu, portanto, de uma dificuldade individual de adaptação às tecnologias, mas da necessidade permanente de realizar o trabalho em meio à intensificação das demandas, a recursos limitados e a mudanças contínuas na organização do trabalho.

Além das implicações para a saúde mental docente, a revisão também evidenciou o aprofundamento das desigualdades sociais durante a pandemia. A insuficiência de equipamentos tecnológicos, o acesso precário à internet e as limitações materiais enfrentadas por professores/as e estudantes dificultaram a realização das atividades pedagógicas e ampliaram as desigualdades educacionais (Adrião & Micheli, 2023; Brunet, Santos, & Anunciação, 2022; Caetano & Brandão, 2023; Coelho et al., 2023; Fialho & Neves, 2022; Pinho et al., 2021; Souza et al., 2022; Troitinho et al., 2021).

Nesse contexto, estudantes pertencentes a famílias de baixa renda e a comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas encontraram maiores dificuldades para acompanhar as atividades remotas, comprometendo o acesso à escolarização, o rendimento acadêmico e a permanência na escola. Essas dificuldades estavam inseridas em um cenário mais amplo de aprofundamento das desigualdades sociais, marcado pelo desemprego, pela insegurança alimentar e por outras formas de vulnerabilidade intensificadas durante a pandemia (Caetano & Brandão, 2023).

No que se refere às professoras, a leitura dos estudos na perspectiva das relações sociais de sexo evidencia que as mudanças na organização do trabalho docente durante a pandemia tornaram mais visíveis desigualdades historicamente produzidas pelas relações sociais de sexo e materializadas na divisão sexual do trabalho. As responsabilidades relacionadas ao trabalho doméstico e aos cuidados permaneceram concentradas predominantemente sobre as mulheres, que se viram obrigadas a conciliar, no mesmo espaço e tempo, as exigências do ensino remoto com o trabalho reprodutivo realizado no ambiente doméstico. Conforme argumenta Kergoat (2009), a divisão sexual do trabalho constitui uma das principais formas de expressão das relações sociais de sexo, o que ajuda a compreender por que as exigências impostas pelo ensino remoto repercutiram de maneira mais intensa sobre as professoras.

Os estudos analisados indicam que as mudanças na organização do trabalho docente durante a pandemia ultrapassaram a incorporação das tecnologias digitais e repercutiram na relação dos/as professores/as com o trabalho. A intensificação das exigências, a ampliação das demandas, a sobreposição de jornadas e o agravamento de condições de trabalho já marcadas por processos de precarização estiveram associados a vivências de sofrimento e, em determinadas circunstâncias, de adoecimento. Em dois estudos, os/as professores/as relataram não reconhecer mais sentido na docência (Passini et al., 2023; Troitinho et al., 2021), indicando que o ensino remoto afetou não apenas a saúde mental, mas também a relação construída com o trabalho docente.

3.1.2 Reconhecimento e prazer no trabalho docente

As análises dos estudos selecionados permitiram identificar experiências de reconhecimento e prazer no trabalho docente durante o ensino remoto, ainda que essas dimensões tenham recebido menor atenção quando comparadas às investigações sobre sofrimento e adoecimento. As pesquisas que abordaram essa temática indicaram que os/as professores/as manifestaram satisfação e interesse em continuar utilizando

as tecnologias digitais após a pandemia, além de relatarem ganhos relacionados ao desenvolvimento pessoal, à aquisição de competências para o trabalho pedagógico, à autoconfiança e à ampliação de atitudes de empatia (Caetano & Brandão, 2023; Pinho et al., 2021).

Esses resultados sugerem que, mesmo em meio ao intenso desgaste, os/as professores/as vivenciaram experiências de prazer relacionadas ao desenvolvimento de competências e à construção de diferentes modos de realizar o trabalho diante das demandas do ensino remoto. Como assinala Dejours (2009), prazer e sofrimento constituem uma relação dinâmica, na qual o sofrimento pode ser transformado em prazer quando o trabalho possibilita a mobilização subjetiva e o reconhecimento.

A reduzida presença de experiências de prazer na produção analisada suscita, contudo, uma questão que permanece em aberto. Esse resultado decorre das especificidades do contexto em que essas pesquisas foram produzidas, marcado pela emergência sanitária, pela reorganização do trabalho docente e pela intensificação das demandas laborais, ou expressa uma tendência da própria produção científica de privilegiar o estudo do sofrimento e do adoecimento em detrimento das experiências de prazer e satisfação no trabalho? Embora esta revisão não permita responder de forma conclusiva a essa questão, seus resultados apontam para a necessidade de estudos que investiguem os processos pelos quais os/as docentes constroem experiências de prazer, reconhecimento e realização no trabalho, mesmo em contextos marcados por adversidades.

Em um dos estudos analisados, os/as docentes relataram maior valorização e reconhecimento do trabalho por parte das famílias e da sociedade durante o ensino remoto (Coelho et al., 2023). Esse resultado permite observar que o reconhecimento mencionado pelos/as docentes esteve relacionado à maior proximidade desses sujeitos com o desenvolvimento das atividades pedagógicas e com as exigências que atravessavam o trabalho docente naquele contexto. Para Dejours (2004), o reconhecimento ocupa lugar central no trabalho, pois constitui uma retribuição simbólica

ao esforço e ao engajamento do trabalhador na realização da atividade. Ao participar da construção da identidade, o reconhecimento pode favorecer processos de mobilização subjetiva, contribuindo para que o sofrimento vivenciado no trabalho encontre destinos que não se restrinjam ao adoecimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que, embora os estudos tenham registrado experiências de prazer e reconhecimento, essas dimensões foram abordadas predominantemente de forma descritiva, privilegiando a identificação de fatores positivos, como o desenvolvimento de habilidades, a autoconfiança e o reconhecimento recebido, sem aprofundar os processos subjetivos envolvidos na dinâmica entre sofrimento e prazer no trabalho. Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, categorias como reconhecimento, mobilização subjetiva, inteligência prática e sublimação possibilitam ampliar a compreensão desses processos (Dejours, 2009, 2025).

Outros estudos também registraram experiências de prazer e satisfação no trabalho, associadas ao reconhecimento, à motivação, à aprendizagem de novas habilidades e ao uso das tecnologias da informação e comunicação, destacando aspectos como novidade, facilidade e desafio pedagógico (Souza et al., 2022; Troitinho et al., 2021). Sob essa perspectiva, o reconhecimento proveniente dos estudantes e de seus familiares parece ter constituído uma importante fonte de prazer e satisfação no trabalho, favorecendo o investimento subjetivo na atividade docente mesmo em um contexto marcado pelo isolamento social.

Ainda que as experiências de prazer tenham ocupado um espaço reduzido na produção analisada, os estudos indicam que os/as professores/as não permaneceram passivos diante das profundas transformações impostas pelo ensino remoto. Ao desenvolver novas habilidades, incorporar tecnologias digitais ao trabalho pedagógico, construir estratégias para responder às novas demandas da atividade e receber reconhecimento de estudantes, familiares e da sociedade, encontraram possibilidades de satisfação no trabalho, mesmo em um contexto marcado por intensas adversidades.

A revisão também evidenciou uma importante lacuna na produção científica nacional. Embora tenham sido identificados estudos sobre trabalho docente e saúde mental durante a pandemia, observou-se reduzida produção de pesquisas dedicadas especificamente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I nas bases consultadas e no período analisado (2020–2024). Essa configuração restringe a compreensão das especificidades da organização do trabalho docente nesses segmentos e de suas implicações para a saúde mental dos/as professores/as. Essa lacuna reforça a necessidade de investigações que considerem as particularidades desses contextos de ensino, especialmente no que se refere às relações entre organização do trabalho, reconhecimento, sofrimento, prazer e mobilização subjetiva.

3.2 Revisão sistemática da literatura internacional

Considerando o panorama delineado pela produção nacional, tornou-se pertinente ampliar a análise para a literatura internacional, de modo a incorporar pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais e socioculturais. Essa ampliação favoreceu o diálogo com investigações produzidas em distintos países, permitindo compreender como a literatura internacional analisou, durante a pandemia da Covid-19, as relações entre trabalho docente e saúde mental. Além de identificar aproximações, especificidades e lacunas em relação à produção nacional, essa perspectiva possibilitou situar a realidade docente em um contexto mais amplo das transformações produzidas pela pandemia sobre o trabalho e a saúde mental.

A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Como a produção científica internacional tem analisado as relações entre saúde mental e trabalho de professores/as durante a pandemia da Covid-19?

A partir dessa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a produção científica internacional acerca das relações entre saúde mental e trabalho de professores/as durante a pandemia da Covid-19.

A revisão sistemática foi realizada entre os meses de janeiro e abril de 2025. O levantamento contemplou artigos publicados entre 2020 e 2025, período

correspondente à produção científica sobre a pandemia da Covid-19. As buscas foram realizadas nas bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Biblioteca Virtual em Saúde* (BVS), *Portal de Periódicos CAPES* e *Periódicos Eletrônicos em Psicologia* (PePSIC).

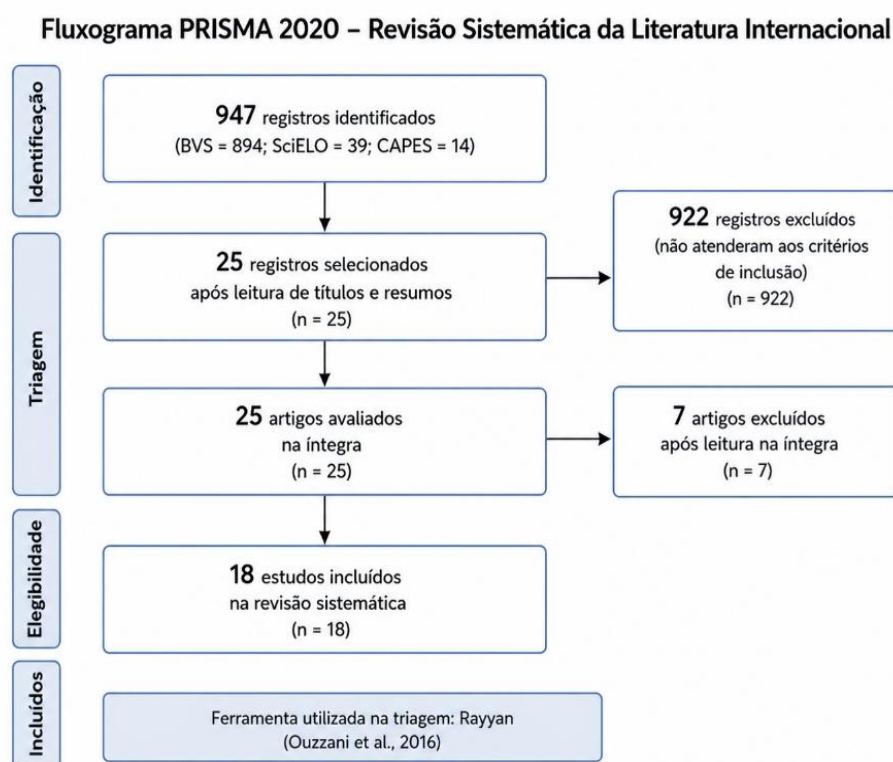
Os descritores de busca foram definidos a partir dos objetivos da pesquisa. Para a operacionalização das buscas, elaborou-se uma estratégia composta por descritores em língua inglesa, articulados pelos operadores booleanos AND e OR, visando recuperar estudos relacionados à saúde mental e trabalho docente no contexto da pandemia da Covid-19. Optou-se pela utilização do inglês por constituir a língua predominante na comunicação científica internacional e concentrar parcela expressiva da produção indexada nas principais bases de dados, favorecendo o acesso a estudos desenvolvidos em diferentes contextos nacionais. A estratégia de busca foi estruturada da seguinte forma: ("mental health") AND ("teaching profession" OR "teachers") AND ("pandemic" OR "COVID-19").

Como critérios de inclusão, foram estabelecidos: (1) estudos envolvendo professores/as das redes pública e privada; (2) pesquisas que abordassem as relações entre trabalho docente e saúde mental durante a pandemia da Covid-19; (3) publicações em língua inglesa; (4) artigos publicados entre 2020 e 2025; e (5) estudos de natureza quantitativa, qualitativa ou quanti-qualitativa, incluindo revisões. Como critérios de exclusão, adotaram-se: (1) trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, monografias, ensaios, livros e capítulos de livros; (2) artigos indisponíveis na íntegra; e (3) estudos sobre trabalho docente que não abordassem saúde mental ou sofrimento psíquico.

A definição da estratégia de busca demandou sucessivos refinamentos, em razão da diversidade de nomenclaturas utilizadas internacionalmente para designar os diferentes níveis de ensino. Inicialmente, realizou-se uma busca exploratória com o objetivo de identificar os termos mais recorrentes na literatura internacional. Cogitou-se restringir a seleção a países cuja organização educacional apresentasse maior

proximidade com a realidade brasileira; entretanto, essa estratégia mostrou-se inviável diante da diversidade e da complexidade dos sistemas educacionais. A estratégia final resultou de sucessivos testes envolvendo diferentes combinações de descritores e operadores booleanos, até a definição de um protocolo capaz de recuperar estudos compatíveis com os objetivos da pesquisa.

A partir desse protocolo, a seleção dos artigos foi conduzida conforme representado no fluxograma da Figura 2.



Fonte: Elaborado pela autora

A busca nas bases de dados foi conduzida de forma independente por dois pesquisadores/as e resultou na identificação de 947 registros, distribuídos da seguinte forma: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS = 894), Scientific Electronic Library Online (SciELO = 39) e Portal de Periódicos CAPES (14). Os registros foram exportados no formato .ris e importados para a plataforma Rayyan (Ouzzani et al., 2016), software desenvolvido para apoiar revisões sistemáticas por meio da organização das

referências, identificação de registros potencialmente duplicados e aplicação dos critérios de elegibilidade. A ferramenta agrupou referências semelhantes e indicou seu grau de similaridade, conferindo maior agilidade ao processo de seleção dos estudos.

Na etapa seguinte, procedeu-se à leitura dos títulos e dos resumos, classificando os estudos nas categorias "incluir", "excluir" e "talvez". A categoria "talvez" foi utilizada quando as informações disponíveis eram insuficientes para uma decisão imediata, sendo os artigos posteriormente reavaliados após leitura mais detalhada. Ao final dessa etapa, 922 registros foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos, permanecendo 25 artigos para leitura na íntegra. Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, sete estudos foram excluídos, resultando em um corpus final composto por 18 artigos.

Os estudos selecionados, publicados entre 2020 e 2024, foram desenvolvidos em 13 países: África do Sul, Arábia Saudita, Canadá, Chile, China, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos, Índia, Malásia, México e Polônia. A caracterização desses estudos encontra-se apresentada no Apêndice 6.

Os 18 artigos selecionados foram lidos integralmente por um pesquisador e uma pesquisadora, com vistas a assegurar uma análise criteriosa do material. Para a análise do material selecionado, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise compreendeu a leitura flutuante dos artigos e a elaboração de um quadro-síntese contendo as principais informações de cada estudo. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, organizando os dados em categorias temáticas definidas a partir da recorrência e da relevância dos conteúdos identificados.

Predominaram estudos de abordagem quantitativa (14), seguidos por três pesquisas qualitativas e um estudo de metodologia mista. Em razão das restrições impostas pela pandemia da Covid-19, todos os trabalhos utilizaram procedimentos de

coleta de dados realizados à distância, principalmente por meio de questionários e entrevistas on-line.

Quanto aos instrumentos empregados, observou-se predomínio de escalas psicométricas previamente validadas, destacando-se a DASS-21 (Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse), utilizada em pelo menos quatro estudos (Cortés-Álvarez et al., 2023; Gawrych et al., 2022). Também foram recorrentes o Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES), a Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) e o Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7). Alguns estudos desenvolveram instrumentos próprios, adaptados às especificidades do contexto investigado. Armendariz-Nuñez et al. (2023), por exemplo, elaboraram o Questionário de Trabalho Docente Virtual em Quarentena para avaliar aspectos da organização do trabalho e da satisfação docente durante o ensino remoto. Nas pesquisas qualitativas, predominaram entrevistas semiestruturadas realizadas por telefone ou videochamada, buscando apreender em maior profundidade as dimensões subjetivas da experiência docente (Dogra & Kaushal, 2022; Mtande & Ross, 2024).

Os artigos selecionados foram publicados em periódicos das áreas de Psicologia, Saúde Pública e Educação, evidenciando o caráter multidisciplinar das pesquisas sobre saúde mental e trabalho docente durante a pandemia.

Observou-se também significativa heterogeneidade quanto ao escopo das investigações. A maioria dos estudos não distinguiu professores/as da rede pública e privada, concentrando-se nas repercussões do ensino remoto sobre o trabalho e a saúde mental docente. Enquanto algumas pesquisas focalizaram segmentos específicos, como o estudo de Spadafora et al. (2023), realizado exclusivamente com educadores da Educação Infantil no Canadá, outras incluíram docentes de diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, como Ozamiz-Etxebarria et al. (2021), na Espanha, e Cortés-Álvarez et al. (2023), no México. Essa heterogeneidade evidencia que, embora o sofrimento docente tenha se configurado como um fenômeno

amplamente investigado em diferentes países, os delineamentos metodológicos e os recortes adotados pelas pesquisas foram bastante diversos.

Com base na leitura e na sistematização do material selecionado, definiram-se três categorias de análise: (1) organização do trabalho, sobrecarga e relações sociais de sexo; (2) experiências de sofrimento e adoecimento; e (3) mobilização subjetiva, reconhecimento e prazer. Essas categorias orientam a apresentação e a discussão dos resultados a seguir.

3.2.1 Organização do trabalho, sobrecarga e relações sociais de sexo no ensino remoto

As desigualdades entre homens e mulheres no trabalho docente constituíram um dos temas mais recorrentes na produção internacional analisada. Embora a maior parte dos estudos tenha recorrido à categoria gênero para interpretar essas diferenças, a presente discussão fundamenta-se no conceito de relações sociais de sexo (Kergoat, 2009), por compreender que esse referencial permite analisar a divisão sexual do trabalho como dimensão estruturante das desigualdades entre homens e mulheres. Nessa direção, dez dos dezoito estudos que compõem esta revisão identificaram níveis mais elevados de sofrimento psíquico entre as professoras, indicando que a reorganização do trabalho durante a pandemia produziu repercussões mais intensas sobre as mulheres (Gawrych et al., 2022; López-Orellana et al., 2022; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).

Essa desigualdade foi associada, nos estudos analisados, à sobreposição entre as demandas do trabalho remoto e as responsabilidades domésticas e de cuidado, evidenciando a persistência da divisão sexual do trabalho. Dogra e Kaushal (2022), em pesquisa realizada na Índia, descrevem esse fenômeno como "tripla carga", demonstrando que a reorganização do trabalho durante a pandemia ampliou a sobrecarga das professoras. Segundo os relatos das participantes, homens que buscavam compartilhar as tarefas domésticas eram frequentemente ridicularizados pela comunidade, revelando uma organização social que continua atribuindo às mulheres a

responsabilidade predominante pelo trabalho doméstico e pelos cuidados com os filhos. Esses resultados dialogam com as formulações de Kergoat (2009), ao demonstrar que as relações sociais de sexo se materializam na divisão sexual do trabalho, produzindo uma distribuição desigual das responsabilidades produtivas e reprodutivas.

Em consonância com esses achados, estudo realizado no Chile identificou que o desequilíbrio entre vida pessoal e trabalho constituiu o principal fator associado ao estresse, à ansiedade e ao mal-estar geral, sendo significativamente mais frequente entre as professoras (Orrego Tapia, 2022). Além disso, o medo do contágio e a insegurança quanto à estabilidade no emprego também apareceram de forma mais recorrente entre as mulheres, repercutindo negativamente sobre seu bem-estar e sua relação com o trabalho (Gillani et al., 2022; Mayisela et al., 2024).

As implicações dessa sobrecarga ultrapassaram o sofrimento psíquico e repercutiram também sobre a permanência na profissão. Gillani et al. (2022) identificaram que professoras insatisfeitas com a gestão escolar apresentaram probabilidade significativamente maior de manifestar intenção de abandonar a carreira quando comparadas aos professores. Esse achado evidencia que a organização do trabalho, articulada às desigualdades produzidas pelas relações sociais de sexo, pode intensificar o desgaste vivenciado pelas mulheres e ampliar sua exposição a processos de sofrimento.

Os estudos analisados indicam que a reorganização do trabalho docente durante a pandemia intensificou desigualdades historicamente produzidas pela divisão sexual do trabalho. A sobreposição entre trabalho remunerado, atividades domésticas e responsabilidades de cuidado ampliou a carga laboral das professoras e restringiu suas possibilidades de descanso, recuperação e elaboração das dificuldades vivenciadas. Com base nos aportes da Psicodinâmica do Trabalho, compreende-se que a intensificação dessas exigências pode reduzir as possibilidades de mobilização subjetiva, fragilizar as experiências de reconhecimento e dificultar a transformação do sofrimento em prazer (Dejours, 2009).

A análise da produção internacional evidencia que, embora as desigualdades entre homens e mulheres tenham sido amplamente reconhecidas, sua análise esteve frequentemente associada a indicadores como estresse, ansiedade, sobrecarga, burnout e intenção de abandono da profissão. Em geral, os estudos dedicaram menor atenção aos processos sociais e às formas de organização do trabalho que produzem e sustentam essas desigualdades.

A interpretação desses achados a partir do referencial das relações sociais de sexo permite deslocar a análise da descrição das diferenças entre homens e mulheres para a compreensão das relações sociais que as produzem. Nessa perspectiva, a maior sobrecarga vivenciada pelas professoras não decorre de características individuais ou da condição feminina em si, mas da divisão sexual do trabalho, que estrutura de forma desigual a distribuição do trabalho produtivo e reprodutivo, produzindo posições distintas de poder e responsabilidade entre homens e mulheres e contribuindo para a naturalização e invisibilização do trabalho de cuidado, frequentemente tratado como atributo feminino e não como trabalho socialmente reconhecido (Kergoat, 2009).

Desse modo, as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho constituem categorias analíticas fundamentais para compreender por que a reorganização do trabalho durante a pandemia repercutiu de modo mais intenso sobre a saúde mental das professoras. Ao intensificar a sobreposição entre trabalho remunerado e trabalho de cuidado — historicamente invisibilizado e desigualmente distribuído —, esse processo restringiu possibilidades de reconhecimento da atividade docente e pode ter contribuído para o agravamento do sofrimento e para a intenção de abandono da profissão em alguns casos.

3.2.2 Experiências de sofrimentos e adoecimento de professores/as

A análise dos dezoito estudos incluídos na revisão sistemática, evidenciou um importante comprometimento da saúde mental de professores/as durante a pandemia da Covid-19. Em diferentes contextos nacionais, a reorganização do trabalho docente esteve associada ao agravamento de quadros de estresse, ansiedade, depressão e

Burnout, indicando que o sofrimento não se restringiu a respostas emocionais circunstanciais, configurando um processo persistente de desgaste relacionado às novas condições de realização da atividade docente.

Em termos de prevalência, 50,6% dos/as docentes na Espanha apresentaram sintomas de estresse (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021); 58,2% dos/as professores/as na Arábia Saudita relataram ansiedade (Alhazmi et al., 2022); e 64,8% dos/as participantes de um estudo realizado na África do Sul foram classificados com elevado risco para depressão clínica (Jackson et al., 2022). No México, um estudo longitudinal demonstrou o agravamento progressivo dos sintomas de Burnout entre 2020 e 2021, indicando que o sofrimento docente não se restringiu a uma reação imediata à pandemia, mas constituiu um processo contínuo de desgaste (Cortés-Álvarez et al., 2023). Nos Estados Unidos, aproximadamente metade dos/as professores/as participantes relatou exaustão emocional (Chan et al., 2021). Em conjunto, esses resultados apontam para um padrão recorrente de adoecimento docente observado em diferentes países, ainda que com intensidades distintas.

Para além da identificação de elevados índices de sofrimento psíquico, os estudos indicaram que o adoecimento docente esteve estreitamente relacionado às condições em que o trabalho passou a ser realizado durante o ensino remoto. A reorganização da atividade implicou aumento significativo da carga de trabalho, exigindo a preparação de aulas on-line, o acompanhamento individualizado dos estudantes, a adaptação permanente das práticas pedagógicas e a incorporação intensiva das tecnologias digitais, frequentemente sem formação específica ou suporte institucional adequado (Orrego Tapia, 2022; Spadafora et al., 2023). Essas mudanças foram acompanhadas pela ampliação das demandas e das responsabilidades docentes, favorecendo a intensificação do sofrimento.

Nesse contexto, uma das manifestações mais recorrentes foi o tecnoestresse, decorrente da incorporação abrupta das tecnologias digitais ao trabalho docente. Estudos realizados na Malásia e no México apontaram que a necessidade de dominar

novas plataformas, adaptar metodologias de ensino e responder às demandas do ensino remoto em curto espaço de tempo esteve associada à fadiga digital, à ansiedade diante do uso das tecnologias e à percepção de baixa autoeficácia profissional (Armendariz-Nuñez et al., 2023; Kaur et al., 2023). Esses achados indicam que, no contexto do ensino remoto, as tecnologias digitais deixaram de constituir apenas instrumentos de mediação pedagógica para se converter também em uma importante fonte de sofrimento, ao intensificarem as exigências do trabalho docente e ampliarem as dificuldades para a realização da atividade.

Os efeitos desse processo manifestaram-se em diferentes dimensões da experiência docente. No plano emocional, destacaram-se o sofrimento peritraumático, a ansiedade intensa e o medo persistente do contágio. Na África do Sul, 74,9% dos/as participantes apresentaram sofrimento peritraumático, caracterizado por nervosismo constante (90%), cansaço extremo (84%) e medo persistente de contaminação própria ou de familiares (Mayisela et al., 2024). Somavam-se a esses aspectos as incertezas quanto ao futuro da profissão, as constantes mudanças nas modalidades de ensino e a percepção de instabilidade no trabalho, fatores associados ao aumento da intenção de abandono da carreira docente (Gillani et al., 2022).

No plano corporal, os estudos registraram cefaleias recorrentes, distúrbios do sono, dores musculoesqueléticas e problemas gastrointestinais, especialmente entre professores/as submetidos/as à intensificação do trabalho durante o ensino remoto (Dogra & Kaushal, 2022). Já no plano existencial, emergiram sentimentos de desesperança (Jackson et al., 2022), percepção de injustiça diante das exigências da organização do trabalho (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021) e frustração decorrente da dificuldade de garantir a aprendizagem dos estudantes e manter seu engajamento nas atividades remotas.

Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, o sofrimento docente não decorreu apenas da pandemia enquanto evento sanitário, mas das novas exigências impostas à organização do trabalho e de seu confronto com o real da atividade docente.

Conforme Dejours (2022a), o real do trabalho corresponde àquilo que resiste à prescrição e exige do sujeito invenção, inteligência e mobilização. Quando as possibilidades de elaboração do sofrimento são reduzidas pelas condições de trabalho, aumenta o risco de sua transformação em sofrimento patogênico. No contexto do ensino remoto, a reorganização abrupta da atividade, a intensificação das demandas, a incorporação compulsória das tecnologias digitais e a insuficiência de condições institucionais ampliaram esse confronto com o real do trabalho, favorecendo processos de adoecimento.

Embora a maior parte dos estudos internacionais tenha privilegiado a mensuração de sintomas e indicadores de adoecimento, a análise desse conjunto de evidências permite ultrapassar a descrição dos agravos e avançar na compreensão dos processos que os produzem. Ansiedade, estresse, Burnout, tecnoestresse, sofrimento peritraumático e manifestações psicossomáticas não constituem fenômenos independentes, mas diferentes expressões das formas pelas quais a organização do trabalho incidiu sobre a atividade docente durante a pandemia. Sob essa perspectiva, o adoecimento deixa de ser compreendido como condição exclusivamente individual ou clínica para ser analisado como expressão das relações estabelecidas entre o sujeito e a organização do trabalho.

Ao privilegiar indicadores clínicos e psicométricos, a literatura internacional permitiu dimensionar a magnitude do adoecimento docente, mas ofereceu menor atenção aos processos pelos quais esse sofrimento foi produzido, enfrentado e, em determinadas condições, transformado no trabalho. Essa lacuna torna particularmente relevante a contribuição da Psicodinâmica do Trabalho, ao deslocar o foco dos sintomas para a análise da organização do trabalho e dos processos de mobilização subjetiva envolvidos na produção do sofrimento e do adoecimento.

3.2.3 Mobilização subjetiva, reconhecimento e prazer

Os estudos analisados indicam que a reorganização do trabalho docente durante a pandemia intensificou o confronto entre o trabalho prescrito e o trabalho real, exigindo

dos/as professores/as a construção permanente de estratégias para responder às demandas concretas da atividade. Conforme Dejours (2022a), é no enfrentamento do real do trabalho que podem emergir tanto experiências de sofrimento quanto possibilidades de criação, reconhecimento e prazer, a depender das condições oferecidas pela organização do trabalho.

Durante a pandemia, o trabalho prescrito passou a incorporar novas exigências decorrentes da implementação do ensino remoto. O trabalho real, contudo, revelou-se muito mais amplo e complexo: professores/as tiveram de enfrentar falhas tecnológicas constantes, a insuficiência de recursos, tanto próprios quanto dos estudantes, e a necessidade de adaptar continuamente sua prática pedagógica às condições concretas de trabalho, como observado por Kaur et al. (2023), na Malásia.

Somaram-se às novas exigências técnicas demandas emocionais e relacionais que extrapolavam as prescrições formais do trabalho. Professores/as relataram a necessidade de oferecer suporte emocional a estudantes e familiares, como descrito por Dogra e Kaushal (2022), na Índia. Acrescentaram-se, ainda, novas atribuições, como gravar e editar vídeos, produzir materiais digitais e atender individualmente pais e estudantes fora da jornada regular de trabalho, ampliando a sobrecarga e intensificando a atividade docente, conforme apontado por Orrego Tapia (2022), no Chile.

Foi nesse contexto que se tornou necessária a mobilização da inteligência astuciosa. Conforme destaca Dejours (2025), trata-se de uma inteligência prática, corporal e situada, que se manifesta quando o trabalhador inventa modos de agir capazes de contornar os obstáculos impostos pela atividade.

O estudo de Mtande e Ross (2024) ilustra esse processo. A redução do número de estudantes por turma foi apontada como um aspecto positivo por favorecer o desenvolvimento de atividades mais criativas e dinâmicas. Essa condição não constituiu, por si só, uma expressão da inteligência astuciosa, mas criou condições

favoráveis à sua mobilização ao ampliar a margem de liberdade para que os/as professores/as reinventassem sua atividade diante das exigências do trabalho.

Outro aspecto identificado refere-se ao papel da experiência profissional. Estudos realizados no Chile (Orrego Tapia, 2022) e na Polônia (Gawrych et al., 2022) mostraram que docentes com menos tempo de carreira foram mais vulneráveis ao sofrimento psíquico durante a pandemia. Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, esse resultado sugere que a menor experiência pode restringir o repertório construído ao longo da prática para enfrentar os imprevistos e elaborar respostas criativas diante do real do trabalho. Conforme argumenta Dejours (2022a), a competência técnica, por si só, não basta para proteger o trabalhador frente a uma organização do trabalho potencialmente patogênica, pois a atividade exige também a mobilização de uma inteligência prática construída na experiência.

A discussão conduz, por fim, à relação entre mobilização subjetiva, reconhecimento e prazer no trabalho docente. Conforme destaca Dejours (2022b), o reconhecimento não constitui uma simples gratificação pelo trabalho realizado, mas um processo fundamental para transformar o sofrimento inerente ao trabalho em experiência de realização, contribuindo para a construção da identidade do/a trabalhador/a.

Nessa direção, os estudos analisados evidenciam que o reconhecimento do trabalho docente foi significativamente fragilizado durante a pandemia. Em diferentes contextos, professores/as relataram sentir-se invisíveis diante das gestões escolares e das políticas educacionais, que ampliavam as exigências de produtividade sem assegurar o suporte material e emocional necessário à realização da atividade. O estudo de Gillani et al. (2022), realizado nos Estados Unidos, exemplifica essa situação ao associar a insatisfação com as políticas escolares à elevada intenção de abandono da profissão.

De modo semelhante, Kaur et al. (2023), na Malásia, observaram que muitos/as professores/as perceberam que os esforços despendidos para adaptar materiais

didáticos e acompanhar os estudantes não foram devidamente reconhecidos pelas instituições.

Essas experiências repercutiram diretamente na dimensão subjetiva do trabalho. Foram frequentes os relatos de frustração, desânimo e percepção de que o intenso investimento mobilizado durante a pandemia permaneceu invisibilizado em um contexto de crise social mais ampla, como descrito por Jakubowski e Sitko-Dominik (2021), na Polônia, e Jackson et al. (2022), na África do Sul. Além disso, a ausência de reconhecimento institucional esteve associada à intenção de abandono da carreira. Gillani et al. (2022) observaram que professores/as insatisfeitos/as com a gestão escolar apresentavam 78% mais chances de manifestar o desejo de deixar a profissão, evidenciando as consequências de um trabalho realizado sob elevadas exigências e escasso reconhecimento.

Embora menos frequentes, também foram identificadas experiências de prazer associadas ao exercício da docência durante a pandemia. Uma dessas fontes relacionou-se à valorização da qualidade e da originalidade do trabalho realizado, aproximando-se do que Dejours (2022b) denomina julgamento de beleza, isto é, o reconhecimento emitido pelos pares acerca da qualidade do fazer em conformidade com as regras do ofício.

Outra dimensão do prazer foi identificada no estudo de Mtande e Ross (2024), no qual professores/as relataram maior sentimento de eficácia ao atuar com turmas menores, condição que ampliava as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas mais criativas e qualificadas.

Também foram descritas experiências de valorização provenientes de estudantes e familiares, bem como vivências de satisfação associadas à aprendizagem de novas competências e à reinvenção da atividade docente diante das exigências impostas pelo ensino remoto.

Esses achados reforçam o papel central do reconhecimento na construção da identidade profissional e sua importância como fator de proteção frente ao sofrimento

psíquico. O estudo de Jackson et al. (2022) mostrou que uma forte identificação com a profissão atenuou os efeitos do sofrimento psíquico sobre a satisfação no trabalho. Em consonância com Dejours (2022b), esses resultados indicam que a luta pelo reconhecimento é inseparável da construção da identidade. Quando esse reconhecimento é fragilizado, intensifica-se o sofrimento e comprometem-se os processos pelos quais o/a trabalhador/a atribui sentido e valor ao próprio fazer.

O reconhecimento ocupa lugar central na construção da identidade profissional e participa da dinâmica entre sofrimento e prazer no trabalho. O estudo de Jackson et al. (2022) mostrou que uma forte identificação com a profissão atenuou os efeitos do sofrimento psíquico sobre a satisfação no trabalho. Em consonância com Dejours (2022b), esse resultado reforça a compreensão de que a luta pelo reconhecimento é inseparável da construção da identidade. Quando esse reconhecimento é fragilizado, intensifica-se o sofrimento e tornam-se mais difíceis os processos pelos quais o trabalhador reconhece o valor de sua contribuição e de sua atividade.

Os estudos analisados indicam que a mobilização subjetiva, o reconhecimento e as experiências de prazer constituíram, mesmo em condições adversas, recursos importantes para lidar com o sofrimento vivenciado no trabalho, favorecendo o investimento subjetivo na atividade docente e contribuindo para a construção da identidade profissional.

3.3 Diálogo entre as produções nacional e internacional

A análise articulada das revisões nacional e internacional demonstra que a pandemia da Covid-19 teve importantes implicações sobre a saúde mental de professores/as. Em diferentes contextos, os estudos registram estresse, ansiedade, depressão e exaustão emocional, associados à intensificação do trabalho docente e às transformações decorrentes da implementação do ensino remoto emergencial.

As duas revisões também mostram que, diante dos limites das prescrições institucionais, professores/as precisaram mobilizar diferentes recursos para realizar a

atividade docente no ensino remoto. A criação de novos modos de ensinar, a adaptação das práticas pedagógicas e a construção de soluções frente às dificuldades cotidianas evidenciam o protagonismo do trabalho vivo na sustentação da atividade docente. Entre as mulheres, esse processo esteve atravessado pela articulação entre a sobrecarga profissional, as responsabilidades domésticas e as atividades de cuidado, evidenciando a permanência das desigualdades produzidas pelas relações sociais de sexo e expressas na divisão sexual do trabalho.

Outro aspecto convergente entre as duas revisões refere-se ao espaço reduzido conferido às experiências de prazer no trabalho. Quando identificadas, essas experiências aparecem associadas principalmente à aprendizagem de novas tecnologias, à preservação dos vínculos pedagógicos e a experiências pontuais de reconhecimento. Entretanto, permanecem pouco exploradas analiticamente e raramente são compreendidas em articulação com os processos de sofrimento, mobilização subjetiva e organização do trabalho.

Embora apresentem resultados convergentes quanto aos impactos da pandemia sobre a saúde mental docente, as produções nacional e internacional diferenciam-se pelos modos de abordar esse fenômeno. A literatura internacional concentrou-se na mensuração de sintomas e indicadores de adoecimento, como estresse, ansiedade, depressão, exaustão emocional e intenção de abandono da carreira. Ancorados majoritariamente em metodologias quantitativas, esses estudos permitem dimensionar a magnitude do sofrimento docente em diferentes países e sistemas educacionais.

As diferenças observadas entre as duas produções não se restringem às opções metodológicas, mas expressam distintas perspectivas de análise do sofrimento docente. Enquanto a literatura internacional privilegiou sua investigação por meio de indicadores de adoecimento e de variáveis individuais ou contextuais, a produção nacional, sobretudo nos estudos qualitativos e quanti-qualitativos, atribuiu maior centralidade às condições concretas de realização do trabalho, à precarização histórica da educação pública, às desigualdades sociais e às experiências subjetivas dos/as trabalhadores/as.

Nesse conjunto, destacam-se estudos fundamentados na Psicodinâmica do Trabalho, que possibilitam analisar o hiato entre trabalho prescrito e trabalho real, as dificuldades relacionadas ao reconhecimento e os recursos mobilizados pelos/as professores/as para realizar a atividade em contextos marcados por restrições materiais, institucionais e simbólicas. Apesar desses avanços, permanecem lacunas no aprofundamento das experiências de prazer, dos processos de reconhecimento, da mobilização subjetiva e das estratégias defensivas mobilizadas diante das adversidades do trabalho docente.

Outra diferença observada entre as duas produções refere-se à intenção de abandono da docência. Nos estudos internacionais, esse fenômeno foi recorrente, sobretudo entre as mulheres, figurando como um importante indicador das repercussões da intensificação do trabalho docente durante a pandemia. Nos estudos nacionais analisados, por sua vez, a intenção de abandono da carreira não foi identificada. Essa diferença suscita reflexões sobre os fatores que influenciam a decisão de permanecer ou deixar a docência, incluindo os distintos focos analíticos das pesquisas, as características dos sistemas educacionais, as condições de trabalho e os contextos socioeconômicos investigados. Nesse sentido, a ausência desse tema na produção nacional evidencia uma lacuna que poderá ser explorada em pesquisas futuras.

A articulação desses achados evidencia importantes lacunas na produção científica, especialmente no que se refere à compreensão do trabalho docente como atividade viva, atravessada por conflitos, invenções, sofrimento, prazer, reconhecimento, estratégias defensivas e mobilização subjetiva. É a partir dessas lacunas que se delineia a etapa empírica desta pesquisa, fundamentada na Psicodinâmica do Trabalho e nas Relações Sociais de Sexo, voltada à análise de como professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I vivenciaram a travessia entre o ensino remoto emergencial e o retorno ao ensino presencial e das implicações desse processo para a saúde mental.

4. A Organização do trabalho docente no ensino remoto emergencial: sofrimento, mobilização subjetiva e sublimação

O avanço da pandemia da Covid-19 e a adoção de medidas de distanciamento social levaram ao fechamento das escolas em todo o país a partir de março de 2020. Esse cenário interrompeu, de forma abrupta, as atividades presenciais e impôs desafios inéditos aos sistemas educacionais. Diante dessa suspensão, redes de ensino e instituições escolares adotaram, em diferentes formatos, o ensino remoto emergencial como alternativa para dar continuidade ao processo educativo.

Para as professoras participantes desta pesquisa, a implementação desse modelo implicou mudanças profundas na organização da atividade docente. A transferência das atividades para o espaço doméstico, mediada por tecnologias digitais, exigiu a construção de novos modos de ensinar em condições marcadas pela incerteza, pela incorporação intensiva de recursos tecnológicos e pela redefinição dos tempos e espaços da docência. As participantes serão apresentadas ao longo do capítulo por meio de codinomes escolhidos a partir de nomes de rosas, preservando sua identidade e mantendo uma escolha realizada pelas próprias professoras.

Os relatos analisados neste capítulo permitem compreender os constrangimentos e as dificuldades que marcaram esse período, bem como os esforços de criação e reinvenção mobilizados pelas docentes para responder às exigências dessa nova configuração da atividade. Além disso, as análises revelam como tais transformações se articularam às vivências de sofrimento e prazer, às estratégias de enfrentamento e aos processos de saúde e adoecimento. É nesse contexto que se inscrevem as reflexões apresentadas a seguir.

4.1 Tornar-se professora: trajetórias e sentidos da inserção no magistério

As transformações produzidas pelo ensino remoto emergencial e discutidas ao longo deste capítulo foram vivenciadas por professoras com trajetórias profissionais e experiências de vida distintas. Embora o foco da pesquisa recaia sobre as repercussões da organização do trabalho docente durante a pandemia e no retorno às atividades

presenciais, tais experiências não podem ser compreendidas sem considerar as histórias de vida e de trabalho das participantes.

Os modos de vivenciar a docência, enfrentar as adversidades e atribuir sentido ao trabalho encontram-se inscritos em trajetórias singulares, atravessadas por condições sociais, familiares e profissionais específicas. Nesse horizonte, torna-se importante compreender os caminhos que conduziram essas mulheres ao magistério e os sentidos construídos em relação à docência ao longo de suas trajetórias.

Os relatos das participantes evidenciam que a chegada ao magistério, na maior parte das vezes, não decorre de uma escolha planejada ou plenamente autodeterminada. As narrativas revelam o peso de expectativas familiares, de condições socioeconômicas que atravessam as trajetórias e delimitam possibilidades concretas de escolha e acesso à formação e, sobretudo, de marcadores de gênero que operam segundo a lógica da divisão sexual do trabalho discutida por Kergoat (2009). Essa lógica atribui às mulheres, de forma historicamente construída, atividades relacionadas ao cuidado, ao afeto e à educação das crianças.

A docência surge, assim, como um campo simultaneamente disponibilizado e naturalizado para essas mulheres, reforçando a ideia de “competências femininas” socialmente produzidas. Ao mesmo tempo, configura-se como espaço de construção de sentidos, vínculos e identidades profissionais.

Parte das trajetórias evidencia a presença de referências geracionais na entrada no magistério. Uma das docentes relata ter seguido “o conselho de pessoas mais velhas”, como expresso em seu depoimento: “No meu caso foi conselho de pessoas mais velhas, assim, naquela época era melhor ou enfermagem ou professora (no meu tempo, né?), aí escolhi ser professora porque para a área da saúde eu não dou jeito nenhum” (Dália). O relato remete a um conjunto de orientações socialmente compartilhadas, que circulam entre gerações e passam a indicar determinados caminhos profissionais como mais adequados e possíveis, especialmente para mulheres. Mais do que uma orientação individual, esse tipo de conselho expressa

expectativas sociais acerca das ocupações vistas como apropriadas para as mulheres. A associação recorrente entre magistério, enfermagem e cuidado evidencia como determinadas profissões permanecem socialmente vinculadas a atributos construídos como femininos, contribuindo para direcionar trajetórias profissionais e restringir, muitas vezes de forma sutil, o horizonte das escolhas percebidas como possíveis.

Outras participantes referem-se à docência como segunda ou terceira opção, não no sentido de ausência de projeto, mas como resultado de percursos atravessados por limites concretos de acesso a determinadas formações. Essa reorientação torna-se explícita no relato a seguir:

Eu fiz na época vestibular para Direito e a minha segunda opção foi psicologia, os dois na UNIPE e tinha vaga para pedagogia na Federal. Ai eu pensei: sendo na federal não vou precisar pagar mensalidade, então optei em fazer pedagogia. A gente acaba fazendo o curso, vai fazendo estágio e acaba ingressando e não sai mais do magistério. (Açucena)

O depoimento explicita como a escolha profissional se constrói no interior de possibilidades objetivamente dadas, nas quais o custo da formação, a existência de vagas e o percurso institucional disponível operam como critérios decisivos. A docência não emerge, nesse caso, como expressão de um desejo inicial, mas como resultado de um processo de ajustamento progressivo entre projetos formulados e condições concretas de acesso. A permanência no magistério produz-se, assim, ao longo do próprio percurso formativo e da experiência de trabalho.

A pressão familiar surge como elemento estruturante em alguns discursos. Uma professora desejava cursar Direito, mas, diante da cobrança do pai e da reprovação no vestibular, adoeceu e acabou seguindo a alternativa por ele imposta:

Eu queria o curso de Direito, meu sonho era ser advogada [...]Mas já sofria pressão meu Pai muito exigente e eu não passei de primeira na época. Fiquei muito nervosa meu pai pressionando muito. Ai adoeci, tive estomatite do stress. Soube depois que eu tinha sido chamada para segunda opção que eu tinha

colocado pedagogia e psicologia. Mas meu pai disse faça pedagogia. Ai pronto eu fiz e me apaixonei assim, fui ficando e estou até hoje porque me encantei mesmo. (Gérbera)

Esse relato torna visível como, na perspectiva de Kergoat (2009), a divisão sexual do trabalho se articula a relações de poder no interior da família, contribuindo para a manutenção de determinadas ocupações como destinos socialmente naturalizados para as mulheres. O sofrimento que atravessa essa escolha heterônoma expressa o conflito entre o desejo pessoal e as exigências externas. Ao mesmo tempo, o relato indica que, no percurso posterior, a docente constrói sentidos e vínculos com a profissão, reinscrevendo sua trajetória em uma dinâmica de reconhecimento e elaboração subjetiva, na qual o trabalho passa a ocupar um lugar central na construção de sua identidade profissional (Dejours, 2004).

Outras docentes narram trajetórias guiadas pela ideia de vocação: “Desde criança eu gostava de ensinar” (Camélia); “Sempre pensei que seguiria essa profissão e amo o que faço” (Acácia). Há ainda aquelas cuja inserção no magistério se associa a heranças familiares, especialmente quando cresceram observando mães ou irmãs professoras. Como relatam:

Sempre tive uma paixão profunda por ensinar e aprender com as crianças. Minha jornada começou ainda criança vendo minha mãe ensinar. Eu ficava imitando o jeito dela ensinar. (Peônia)

Foi vivenciando o magistério com minha Mãe que também é professora. A gente sempre a ajudou a fazer as atividades com os alunos. Eu ajudava também a registrar as aulas nos diários porque ela tinha muitas turmas. Eu tenho outra irmã professora. Naquela época se fosse mulher a profissão mais escolhida para pessoas de classe mais populares era o magistério. (Sálvia)

Minha família é uma família de professor. Minha mãe era professora, minhas irmãs são professoras. A gente estudou sempre em escola pública. (Jasmim)

Esses relatos reforçam a feminização da docência, dimensão que, conforme Neves et al. (2019), não deriva de uma propensão natural das mulheres, mas de um processo social de construção de competências atribuídas como femininas, reproduzido geracionalmente. Assim, ainda que as participantes atribuam sua escolha profissional à vocação, essa pode ser compreendida menos como um chamado individual e mais como um efeito de processos de socialização construídos ao longo da trajetória de vida.

Apesar da diversidade dos caminhos narrados pelas professoras, observa-se um traço comum: o vínculo com o magistério frequentemente se produz no exercício concreto do trabalho, e não como projeto previamente constituído. Muitas docentes relatam que “foram ficando”, “foram se encantando” ou “se descobriram professoras” na prática cotidiana:

Então minha inserção foi, a vida foi me trazendo e eu fui me identificando e a princípio fui me encantando. (Flora)

Fui me apaixonando pela área, e aí eu comecei a me identificar mais e mais e fui ficando...e assim estou até hoje. E essa vontade de ser professora não surgiu quando era pequena. Foi no decorrer da minha vida escolar. (Amarílis)

Nessa direção, a Psicodinâmica do Trabalho oferece uma chave interpretativa fundamental: a identificação profissional não se reduz à escolha inicial, mas se constrói na própria experiência da atividade, a partir do confronto com o real do trabalho e das possibilidades de reconhecimento que nele se estabelecem. Quando o exercício da docência possibilita reconhecimento, cooperação e atribuição de sentido (Dejours, 2022a), o trabalho pode tornar-se fonte de prazer, realização e construção identitária. Isso se expressa no relato da professora que afirma ser “outra pessoa” em sala de aula, encontrando ali confiança, reconhecimento e possibilidade de elaboração subjetiva:

Fui me identificando aos poucos no curso de Pedagogia. Eu queria fazer outro Curso, mas não tinha condições e acho que o fato de ser negra também influencia né? Até para ser professora negra era difícil também. Mas hoje amo muito ser professora apesar dos pesares. Sou muito tímida, mas em sala de

aula, com meus alunos, eu sou outra pessoa: me solto, consigo interagir e me realizo com eles. (Dália)

O relato de Dália evidencia que a construção da identidade profissional não ocorre à margem das relações sociais que atravessam a trajetória das docentes. Ao mencionar as limitações econômicas que influenciaram sua escolha profissional e as dificuldades associadas à condição de mulher negra, a participante revela como relações de sexo, classe e raça articulam-se na conformação das oportunidades de acesso à formação, das escolhas profissionais e das possibilidades de reconhecimento e permanência no trabalho. Nessa perspectiva, a noção de consubstancialidade proposta por Kergoat (2009) permite compreender que essas relações sociais não atuam de forma isolada, mas se produzem mutuamente, conformando experiências singulares de inserção no magistério.

Ao mesmo tempo, sua narrativa revela que a relação construída com a docência não pode ser reduzida aos condicionantes que atravessaram sua trajetória. Ao afirmar que, em sala de aula, se torna “outra pessoa”, Dália sugere que o trabalho também se constituiu como espaço de transformação subjetiva. A possibilidade de interação com os alunos, de expressão de si e de realização na atividade docente indica que o trabalho participou ativamente da construção de sua identidade profissional. Outro depoimento evidencia o caráter ético e afetivo da profissão:

Mas continuo vendo sentido no que faço sabe? Vejo sentido porque a gente trabalha transformando vidas. Muitas vezes eu ouvia alguém dizendo aquele aluno não adianta, não aprende...eu tinha uma aluna que era conhecida como uma indiazinha. Ai diziam ahh aquela aluna é indiazinha, ela não fica em sala de aula, não adianta ela não vai aprender. E eu fui trabalhando, ela foi aprendendo, foi ficando em sala. (Açucena)

O relato de Açucena explicita como o trabalho docente é atravessado por um forte compromisso ético e afetivo, que mobiliza a professora a intervir justamente nos pontos em que o real do trabalho se apresenta como resistência. Ao recusar o rótulo

depreciativo atribuído à aluna e insistir na construção de condições para sua aprendizagem, a docente confronta julgamentos previamente estabelecidos e afirma sua própria concepção de trabalho bem feito. Nesse movimento, mobiliza inteligência prática, sensibilidade e criatividade, transformando uma situação inicialmente considerada “sem solução” em espaço de elaboração e produção de sentido.

Esse movimento se articula à perspectiva de Dejours (2004), para quem o investimento subjetivo do/a trabalhador/a expressa o caráter criativo e transformador do trabalho real. É no confronto com o real, que resiste aos saberes instituídos, escapa às prescrições e se apresenta como limite, que o sujeito mobiliza estratégias, ajusta percursos e recria modos de fazer. Nessa dinâmica, a professora não apenas produz sentido para sua atividade, como também encontra brechas de prazer e realização no exercício cotidiano da docência, ainda que de modo instável.

Essa dinâmica de recriação constante, contudo, não se dá de maneira isolada. Ela se inscreve em um contexto escolar marcado por transformações profundas, que incidem sobre as possibilidades de mobilização subjetiva das professoras. Muitas docentes mencionam a intensificação do trabalho, o aumento das exigências e mudanças significativas no comportamento dos estudantes: “Os últimos cinco anos estão terríveis” (Sálvia); “Não é a mesma coisa de antes... mudou tudo” (Açucena); “Gosto de sala de aula, gosto dos alunos mas meu psicológico foi abalado demais e realmente não tenho mais condições de estar em sala de aula. Meu estado de saúde não permite e além disso a burocracia desse sistema que estressa demais e não sei lidar com ele” (Dália). Essas falas apontam para um descompasso entre as exigências da organização do trabalho e os recursos disponíveis para enfrentá-las, produzindo vivências de desgaste, sobrecarga e sofrimento ético.

Ainda assim, as professoras expressam apego à docência e até alegria no cotidiano escolar: “Venho feliz para a escola, apesar de tudo” (Petúnia); “Não me vejo sem vir para a escola” (Acácia). Esse aparente paradoxo revela a coexistência entre sofrimento e prazer descrita por Dejours (2004, 2022, 2025) e reafirma a docência como

um campo de intenso investimento subjetivo, no qual o sentido atribuído ao trabalho ocupa lugar central na relação das professoras com a atividade.

Assim, os relatos analisados indicam que a inserção no magistério é atravessada por múltiplas determinações sociais, envolvendo relações de sexo, classe e raça (Kergoat, 2016), mas também processos de subjetivação, mobilização, reconhecimento e atribuição de sentido ao trabalho (Dejours, 2004). Não se trata, portanto, apenas de uma escolha individual nem de uma imposição externa, mas de um processo complexo e dinâmico, no qual relações sociais, trajetórias pessoais, desejos, possibilidades e experiências de sofrimento e prazer se entrelaçam, iluminando as múltiplas formas de ser e tornar-se professora.

Essa complexidade que marca o ingresso na carreira docente reaparece de modo ainda mais intenso quando se observa como as professoras vivenciaram a reorganização do trabalho no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Os elementos que atravessam a escolha e a permanência no magistério, como o investimento subjetivo, os compromissos éticos e as condições concretas de trabalho, foram profundamente reconfigurados nesse contexto, intensificando exigências e demandando constantes reajustes na atividade. Assim, o ensino remoto não representou apenas uma mudança operacional, mas instaurou novas formas de organização do trabalho, com implicações para o sentido da docência e para a saúde mental das professoras.

4.2 A casa virou sala de aula e eu virei tudo ao mesmo tempo”: desafios, tensões e sobrecarga no ensino remoto emergencial

Se o item anterior privilegiou a análise das trajetórias profissionais das participantes, o foco agora recai sobre as transformações produzidas pela adoção do ensino remoto emergencial na organização do trabalho docente. Interessa compreender como essa reorganização incidiu sobre as condições e os modos de realização da atividade, bem como sobre a vida cotidiana das professoras. A incorporação abrupta de

tecnologias digitais reconfigurou tempos, espaços e formas de trabalhar, produzindo novas exigências e desafios para a realização da docência.

Os depoimentos destacam que a casa passou a ser, simultaneamente, sala de aula, escritório e espaço de cuidado. Essa sobreposição contribuiu para o esmaecimento das fronteiras entre trabalho e vida pessoal, produzindo uma extensão contínua do tempo de trabalho e dificultando o desligamento psíquico da atividade. Como expressam as entrevistadas:

Outra questão problemática é que o ensino remoto alterou bastante a dinâmica da minha casa que virou também ambiente de trabalho. As vezes era só passando gente, e muito barulho. A casa virou escola de repente mas não comportava ser casa e escola ao mesmo tempo. No início era uma confusão na minha mente. (Açucena)

Foi uma época bem confusa, nossa casa virou local de trabalho, nosso computador era só trabalho, nosso celular também bombardeado diariamente e sem limites de horas para resolver questões de trabalho. Nossa vida privada não tinha mais espaço, era tudo trabalho. A casa virou sala de aula e eu virei tudo ao mesmo tempo. (Gérbera)

Outra questão era o bombardeio de mensagens de alunos e de pais. Eles mandavam e ainda hoje mandam mensagem sem respeitar horário, dia. Às vezes recebo mensagem mais de dez da noite. O limite entre trabalho e vida privada deixou de existir. (Camélia)

Altere a rotina inteira da minha família. Para dá aula eu pedia que todos ficassem em silencio na minha casa, até o cachorro eu trancava em um quarto. (Flora)

Assim, o espaço doméstico, tradicionalmente associado ao descanso e à vida privada, passou a funcionar também como local de trabalho. Ruídos, circulação de familiares, interrupções constantes e a sobreposição entre trabalho remunerado e trabalho doméstico produziram um cenário de tensão permanente.

Essa invasão do espaço doméstico pelas exigências do trabalho pode ser compreendida, à luz da Psicodinâmica do Trabalho, como expressão de processos antissublimatórios. Ao impor disponibilidade permanente, multiplicação de tarefas, aceleração do ritmo de trabalho e ampliação das exigências de desempenho, a organização do trabalho restringe as margens de autonomia das professoras e dificulta que a atividade possa ser investida de forma criativa e singular. O “bombardeio” de mensagens e as adaptações impostas à dinâmica familiar, como trancar o cachorro ou solicitar silêncio aos filhos durante as aulas, ilustram como o trabalho passa a ocupar continuamente diferentes esferas da vida, aproximando-se de formas de atarefamento que empobrecem as possibilidades de mobilização subjetiva e de sublimação.

Essa nova organização do trabalho no espaço doméstico não se deu de forma neutra. No caso das professoras, incidiu sobre um contexto historicamente marcado pela divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2009; 2016), no qual recaem de maneira desigual as responsabilidades pelo cuidado e pela organização da vida familiar. A transferência da atividade docente para a casa não representou apenas mudança de local, mas intensificação da articulação entre trabalho produtivo e reprodutivo, ampliando a carga global de trabalho das mulheres.

No campo da docência, especialmente na educação infantil, essa assimetria articula-se à feminização da profissão e à associação recorrente entre o trabalho pedagógico e atributos socialmente construídos como femininos, como cuidado, paciência e disponibilidade emocional. Como indicam os depoimentos a seguir:

Eu acho natural que na fase inicial seja uma professora mulher porque a gente é meio mãe, né? (Amarílis)

Nas fases iniciais da educação infantil eu acho que a professora mulher tem mais jeito, sabe? Acho que é mais cuidadosa. (Petúnia)

Eu acho que é porque quando a criancinha é muito pequena a mãe é a que cuida, né? A professora segue essa linha do cuidado. (Gérbera)

Esses enunciados evidenciam como, nas etapas iniciais da escolarização, a docência é reiteradamente aproximada das funções maternas, reforçando a naturalização do cuidado como responsabilidade feminina (Neves et al., 2019). Essa associação entre docência, maternidade e cuidado contribui para compreender como determinadas dimensões do trabalho realizado pelas professoras são vinculadas a atributos considerados próprios das mulheres, em consonância com os princípios da divisão sexual do trabalho.

No contexto da pandemia, essa associação adquiriu novos contornos, uma vez que a transferência das atividades docentes para o espaço doméstico tornou ainda mais porosas as fronteiras entre o trabalho remunerado, as tarefas domésticas e as responsabilidades familiares:

Parece que é trabalho destinado a gente. O meu marido diz às vezes: 'vou te ajudar'. Ajudar, né? Porque parece que a obrigação é só da gente mesmo. (Sálvia)

Na época do ensino remoto, eu corria pra dar aula, tinha um tempinho corria pra cozinha lavar prato, fazer comida, via as tarefas da minha filha. Eu tinha que me desdobrar como qualquer mulher, mãe e dona de casa. (Dália)

Sempre sobra mais pra mulher né? Primeiro porque na educação infantil quase não existe professor homem. E na pandemia a gente tinha mais trabalho em casa também. A preocupação com a saúde das crianças, o medo de não estarem aprendendo. Era uma carga maior para professoras porque temos esse lado do cuidado, da proteção. (Sálvia)

As falas revelam que as mudanças na organização do trabalho durante a pandemia intensificaram a sobreposição entre as atividades docentes, o trabalho doméstico e as responsabilidades de cuidado. A esse respeito, Molinier e Paperman (2015) compreendem o cuidado como trabalho inscrito em relações sociais concretas, e não como uma disposição naturalmente feminina. No material analisado, essa dimensão aparece tanto na preocupação das professoras com a aprendizagem e a

proteção das crianças quanto na assunção de responsabilidades domésticas e familiares, evidenciando como diferentes formas de cuidado se articulam e recaem de maneira desigual sobre as mulheres.

4.3 "Era um trabalho invisível até para mim mesma": invisibilidade do trabalho e processos antissublimatórios

Um aspecto recorrente nos relatos diz respeito à redução da autonomia profissional. Acostumadas a exercer o trabalho docente em um espaço relativamente protegido, a sala de aula, as professoras passaram a vivenciar, no ensino remoto, uma sensação persistente de vigilância e exposição. A presença “invisível” de pais, responsáveis ou outros adultos durante as aulas virtuais introduziu um novo regime de controle simbólico, ampliando a sensação de exposição e interferindo na liberdade de condução da atividade pedagógica e na segurança subjetiva necessária à mobilização da inteligência prática.

Eu sabia que os pais dos alunos estavam ali vendo eu dar aula e isso me dava sensação de estar sendo vigiada, sabe? Talvez nem tivesse, mas me sentia exposta, muito exposta. Acostumada com minha turma, tendo minha autonomia. (Dália)

Gosto de interagir com os alunos de forma lúdica e, quando algum adulto da minha casa estava perto, eu não me sentia bem, ficava meio travada. Os pais dos alunos, quando estavam assistindo às aulas com eles, eu também não gostava. De certa forma, me sentia avaliada. A autonomia do professor foi, de certa forma, atingida. (Camélia)

Sou uma professora responsável, planejo minhas aulas direitinho, amo meus alunos, mas a presença de outras pessoas que não fazem parte da rotina de uma sala de aula não é boa, eu ficava sem jeito e a aula mudava o tom, não fluía direito. Eu me sentia avaliada o tempo todo. Mesmo fazendo a coisa certa, eu tinha receio e minha timidez era maior. (Jasmim)

Os depoimentos revelam que a sensação permanente de vigilância alterou as condições de realização da atividade docente. Segundo Dejours (2004; 2022a), a mobilização da inteligência prática pressupõe a existência de margens de autonomia que permitam ao trabalhador interpretar as situações concretas de trabalho, ajustar o prescrito ao real e produzir respostas singulares diante dos imprevistos. No ensino remoto, entretanto, a percepção de estar continuamente observada restringiu essas margens de liberdade, dificultando a mobilização da inteligência prática e favorecendo vivências de sofrimento relacionadas à perda de autonomia e ao controle permanente.

A exposição constante ao olhar dos pais e a percepção de vigilância podem ser compreendidas como expressões de processos antissublimatórios, na medida em que restringem a espontaneidade, inibem a criatividade e dificultam a apropriação singular da atividade. Ao sentir-se "travada" ou continuamente "avaliada", a professora tende a retrain sua inventividade e a reduzir sua liberdade de ação. Como assinala Dejours (2022a), a sublimação pressupõe uma margem de autonomia, confiança e reconhecimento que permita ao/a trabalhador/a imprimir sua marca pessoal na atividade. Quando essa autonomia cede lugar ao medo do julgamento externo, enfraquecem-se as possibilidades de transformar o sofrimento em criação e realização, favorecendo o empobrecimento da experiência subjetiva do trabalho.

Outra questão abordada pelas entrevistadas refere-se às dificuldades associadas ao manejo das ferramentas tecnológicas e plataformas virtuais de ensino. Muitas docentes viram-se diante da exigência de apropriar-se, em curto espaço de tempo, de competências técnicas até então pouco familiares, sem formação prévia adequada e sob forte pressão por desempenho. Como indicam os depoimentos:

Uma época bem difícil, eu não tinha conhecimento sobre tecnologia, e achava que não aprenderia nada. (Amarílis)

Eu sofri muito nessa época. Não tenho habilidade com tecnologia. Não sabia fazer nada. Imagine dá aula remota, fazer vídeos, utilizar as ferramentas virtuais.

Eu inicialmente entrei em pânico e disse a direção que não tinha como dá aula.
(Acácia)

A gente tinha que dar conta e aprender e reaprender em serviço. Assim, foi tipo reinvenção, todo mundo se reinventou e foi um desafio porque a maioria das colegas não conhecia as ferramentas tecnológicas, as salas virtuais e isso gerava muito medo e angústia. Além disso tinha colegas que não tinham notebook. Elas davam aula pelo celular. (Gérbera)

Essas vivências podem ser analisadas a partir do hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real (Dejours, 2022a), significativamente acentuado no cenário do ensino remoto emergencial. A introdução abrupta de novas exigências, desacompanhada de suporte técnico, material e formativo, ampliou a distância entre as metas institucionais e as possibilidades concretas de execução da atividade. Esse descompasso exigiu das professoras um elevado investimento subjetivo para sustentar o fazer docente, ao mesmo tempo em que fragilizou a confiança no próprio saber-fazer.

O sofrimento relatado, portanto, não deve ser atribuído a supostas limitações individuais, mas compreendido como efeito de uma organização do trabalho que delegou às docentes a responsabilidade por responder a demandas crescentes em condições adversas. Tal configuração restringiu as margens de autonomia e repercutiu diretamente sobre a relação com o ofício e a identidade profissional.

Nos depoimentos, esse processo manifesta-se pela intensificação da atividade no contexto remoto. A preparação das aulas passou a exigir a produção simultânea de múltiplos suportes (PDFs, vídeos, áudios e tarefas adaptadas), somada aos atendimentos frequentes a alunos e familiares e à aprendizagem improvisada de ferramentas tecnológicas. O tempo dedicado à docência extrapolou a jornada formal, tornando o cotidiano laboral fragmentado e exaustivo.

As narrativas destacam, ainda, a precariedade das condições materiais, tanto para as docentes quanto para os discentes. Muitas professoras não dispunham de equipamentos, conexão estável ou ambiente apropriado, recorrendo a recursos

pessoais para garantir a continuidade das aulas. No caso dos estudantes, a escassez de recursos escancarou desigualdades estruturais pré-existentes. A pandemia conferiu visibilidade a uma profunda disparidade social, expressa de forma contundente no esvaziamento das salas virtuais: turmas que, no ensino presencial, contavam com cerca de 25 estudantes, passaram a registrar a participação de apenas três ou cinco alunos.

Todas as entrevistas convergem para a problemática da evasão e para suas repercussões subjetivas sobre a experiência docente. Os relatos a seguir evidenciam como o esvaziamento das salas virtuais foi vivenciado pelas professoras:

Tinha a questão também da evasão. Muitos alunos não assistiam as aulas por questões diversas e eu sentia falta deles, sofria por não poder ter todos na sala. Sofria porque não via que existia aprendizagem. Sofria pelo isolamento. (Acácia)

A evasão dos alunos também, a falta de estrutura desses alunos, a falta de compromisso dos pais que também eu entendo que não podiam acompanhar os filhos porque estavam na luta pela sobrevivência. (Amarílis)

Eu não tinha feedback. Porque tinha dia que eu ficava sozinha na sala virtual e ele não apareciam. Eu abria a sala de 13:30 até 16 horas. Eu me sentia mal porque mandava áudio, figurinha, perguntava cadê vocês?. Quando apareciam eram dois, três alunos, e alegavam internet fraca, falhando. Essa foi a minha maior dificuldade: querer e não poder dar aulas por falta de alunos. (Sálvia)

Imagine você dá conta de alunos sem ter? Olha só o desespero. Cadê os alunos? Eles perguntavam... e como a gente ia dar conta deles se não tinham estrutura para aquele formato de aula? Nem pais acompanhando os filhos em casa porque também precisavam lutar pela sobrevivência. (Gérbera)

A ausência dos alunos, as câmeras desligadas e o silêncio das plataformas digitais alimentaram a sensação recorrente de “dar aula para ninguém” (Camélia). A frieza da tela e a ausência do contato visual, dos gestos e das expressões corporais, elementos constitutivos da relação pedagógica, fragilizaram a possibilidade de reconhecer, no real, os efeitos da própria ação pedagógica. De acordo com Dejours

(2015), o trabalho perde sentido quando o sujeito não consegue perceber como seu fazer transforma a realidade.

Associada a esse cenário, destaca-se a ausência de devolutiva das atividades propostas pelas professoras, o que dificultava o acompanhamento dos processos de aprendizagem e a obtenção de feedback sobre o trabalho realizado. Muitos materiais, preparados com elevado investimento de tempo, esforço e criatividade, não retornavam, produzindo sentimento de impotência, frustração e inutilidade. Diante dessas condições, as docentes passaram a se responsabilizar subjetivamente pela não aprendizagem dos alunos, sentindo-se culpadas, mesmo reconhecendo as limitações impostas pelas condições objetivas de trabalho. Os depoimentos expressam com intensidade essa vivência de esvaziamento do sentido do trabalho:

Tudo era muito sofrido, trabalho solitário, ficava muito tempo sozinha sem aluno aparecer. Dava uma angústia, como é que eu posso dizer? Era um medo de ficar perto, caso voltasse e angústia de está isolado. Era como se aquele seu trabalho não valesse a pena, não tinha reconhecimento, não tinha retorno dos alunos. Tudo que eu planejava, tudo que eu pensava, fazia diferente para chamar atenção, usava a criatividade, a imaginação. (Sálvia).

Sensação de impotência. Era um trabalho invisível até pra mim mesma porque eu não via o resultado do meu próprio trabalho. (Gérbera)

Quando as aulas não rendiam bem, dava a sensação que eu era a culpada, que eu estava prejudicando meus alunos sem ensinar direito. Muitos pensamentos ruins sobre minha prática surgiam e eu ficava meio perdida. No outro dia renovava as forças e caia novamente na luta para dá uma boa aula e não ter a sensação de tudo ser inútil. (Peônia)

Sob essa perspectiva, os processos antissublimatórios não se manifestam apenas pela ampliação do controle ou pela redução da autonomia, mas também pela dificuldade de reconhecer os efeitos do próprio fazer. A fala de Gérbera é particularmente expressiva nesse sentido ao descrever o trabalho como “invisível até

para mim mesma". Quando o investimento subjetivo deixa de encontrar retorno na realidade e o trabalho se torna progressivamente invisível para quem o realiza, fragilizam-se condições fundamentais para que a atividade opere como fonte de reconhecimento, prazer e realização de si. A ausência de devolutivas e as dificuldades de acompanhar os processos de aprendizagem enfraqueceram a relação entre o fazer docente e seus efeitos concretos, contribuindo para o empobrecimento da experiência subjetiva do trabalho e para o esvaziamento de seu sentido.

Essa tendência à individualização das falhas estruturais não é um processo fortuito, mas faz parte de uma clássica estratégia neoliberal de gestão. Conforme apontam Prediger et al. (2023), os modos de (des)governar a pandemia, no cenário brasileiro, recorreram exaustivamente a essa lógica, transferindo para o sujeito a responsabilidade por problemas que são, na verdade, de ordem política e institucional.

Segundo Dejours (2004), o trabalho não pode ser compreendido como simples execução de tarefas ou aplicação fiel de prescrições previamente definidas. A atividade concreta se realiza sempre em situações singulares, atravessadas por imprevistos, limites materiais e constrangimentos que não podem ser totalmente antecipados pelas normas. Nessa perspectiva, trabalhar implica acrescentar algo de si para enfrentar aquilo que não funciona como previsto. Os modos operatórios instituídos mostram-se insuficientes diante das exigências do real do trabalho, convocando o sujeito a mobilizar inteligência prática, sensibilidade, julgamento e criatividade para realizar a atividade. Esse acréscimo subjetivo, designado por Dejours (2025) como trabalho vivo, não é acessório, mas condição da própria realização da atividade, uma vez que o mundo do trabalho nunca se deixa dominar plenamente.

Nessa mesma direção, Athayde (1996) enfatiza que os ajustes e as regulagens não constituem exceções, mas elementos constitutivos do trabalho. Cada situação concreta, mesmo quando aparentemente estabilizada, faz emergir novos limites e desafios, de modo que aquilo que escapa ao controle se converte em um problema a ser enfrentado. Esse caráter enigmático da atividade sustenta um movimento

permanente de descoberta e de busca de acabamento, por meio do qual o/a trabalhador/a permanece implicado no fazer e pode experimentar formas de realização de si no próprio trabalho.

No ensino remoto, conforme relatado pelas professoras, as condições para a realização do trabalho vivo mostraram-se profundamente comprometidas. A evasão discente, o esvaziamento das salas virtuais e a ausência de devolutivas limitaram as possibilidades de ajuste, regulação e transformação da atividade docente. Sem referências concretas acerca dos efeitos de seu próprio fazer, muitas professoras passaram a enfrentar dificuldades para acompanhar os processos de aprendizagem e para reconhecer os resultados de seu trabalho.

A impossibilidade de inscrever o próprio engajamento na atividade de modo socialmente eficaz favorece o empobrecimento da experiência laboral e o enfraquecimento da relação com o ofício (Dejours, 2022a). Essa condição se expressava na dificuldade de estabelecer trocas com os estudantes e de obter retornos capazes de sustentar a avaliação do trabalho realizado. Sálvia ilustra de forma contundente essa experiência:

Eu me desgastei demais na pandemia com as cobranças. Quando exigiam que eu desse conta de algo que não dependia de mim, isso me arrasava. Porque eu fazia minha parte, tentava de todas as formas, mas os pais não ajudavam os filhos, as atividades não eram feitas e a cobrança vinha pra mim. (Sálvia)

O desgaste, nesse caso, não decorre de uma suposta falta de compromisso, mas de uma organização do trabalho que exige elevado investimento subjetivo sem oferecer condições compatíveis para que esse empenho se converta em resultados efetivamente alcançáveis. A responsabilização por situações que escapavam ao seu campo de ação produzia um sentimento de injustiça que atingia sua relação com o trabalho e com a própria identidade profissional.

Embora as revisões sistemáticas realizadas nesta tese tenham identificado o isolamento, as dificuldades de interação e o sofrimento psíquico como características

recorrentes do ensino remoto, o estudo de caso evidencia uma dimensão menos explorada pelas pesquisas revisadas: a invisibilidade do trabalho docente. Mais do que a ausência de interação, essa invisibilidade refere-se à dificuldade de reconhecer, no cotidiano, os efeitos do próprio fazer e de ter esse trabalho reconhecido pelos outros. As narrativas analisadas mostram, assim, que o esvaziamento das interações pedagógicas não apenas dificultou a realização da atividade, mas também fragilizou a relação das professoras com os resultados de seu trabalho.

Apesar dessas adversidades, as professoras mobilizaram diferentes estratégias e invenções para realizar a atividade docente diante das dificuldades encontradas no cotidiano. Esses processos de mobilização subjetiva serão discutidos no próximo item.

4.4 Passei por cima de pau e pedra”: trabalho vivo, mobilização subjetiva e sublimação

Apesar do cenário marcado por precarização, evasão discente e esvaziamento do sentido do trabalho, os relatos das professoras sinalizam que elas não permaneceram passivas diante das dificuldades impostas pelo ensino remoto emergencial. Ao contrário, mobilizaram esforços contínuos para realizar atividade docente, lançando mão da sensibilidade, da criatividade e de ajustes singulares nos modos de fazer, investindo intensamente na tentativa de preservar o vínculo pedagógico e o próprio sentido do trabalho.

A reorganização abrupta das aulas no formato remoto deu visibilidade, de modo contundente, à defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado. As prescrições institucionais mostraram-se insuficientes para dar conta de um real de trabalho atravessado por falhas técnicas, instabilidade das conexões, ausência de retorno dos alunos e variabilidades do ambiente de trabalho, incluindo as dificuldades das próprias professoras no manejo das ferramentas digitais necessárias à realização das aulas. Diante desse cenário, as professoras precisaram ajustar continuamente suas formas de agir, improvisar e construir estratégias em tempo real para sustentar a atividade docente.

Clot et al. (2021) argumentam que a crise sanitária evidenciou os limites das prescrições formais diante das exigências concretas da atividade. No campo da saúde, profissionais da chamada “primeira linha” precisaram reorganizar o trabalho em meio à urgência e à escassez, construindo coletivamente respostas para problemas não previstos pelas normas e protocolos institucionais.

Embora formulada a partir do contexto hospitalar, essa reflexão contribui para compreender fenômeno semelhante observado no trabalho docente durante o ensino remoto emergencial. Nesse contexto, as professoras precisaram reinventar continuamente modos de realizar a atividade, elaborando soluções que extrapolavam as orientações institucionais e eram construídas no confronto cotidiano com o real do trabalho. Em alguns casos, a hierarquia de saberes e de posições entre professoras e alunos tornou-se mais móvel, fazendo emergir relações de cooperação pouco usuais no cotidiano escolar. Como relatam as entrevistadas:

Eu sofri muito nas primeiras aulas remotas, os colegas ajudavam e também meus alunos, acredita? Tinha sempre um aluno que me orientava a colocar o slide, uma música. Eu pensava em que mundo estamos em que aluno ensina a professora a dar aula. (Amarílis)

No início das aulas eu achava que ia morrer de ansiedade, mas meus filhos adolescentes me ajudavam a fazer os slides, a inserir vídeos nas aulas. Passei a ser aluna dos meus filhos e também dos alunos. Os colegas que sabiam também ajudavam via mensagens de WhatsApp. (Gérbera)

Você acredita que meus alunos me ajudavam a dar aula? Eles me viam insegura e me ajudavam. Era bonito de ver que eles empatizavam com minhas dificuldades. (Dália)

Esses relatos evidenciam que, diante da insuficiência das prescrições formais, o trabalho passou a ser sustentado por redes de cooperação e pela inteligência prática mobilizada coletivamente nas situações concretas da atividade. Sob essa perspectiva, as estratégias mobilizadas pelas professoras para enfrentar as exigências do ensino

remoto não se restringiram aos processos de adaptação e aprendizagem de novas habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, identificados nas revisões sistemáticas realizadas nesta tese. Essas estratégias expressam o trabalho vivo e a mobilização subjetiva necessários para sustentar a atividade diante das resistências do real do trabalho (Dejours, 2022b). Essa interpretação amplia os achados das revisões sistemáticas ao demonstrar que tais estratégias não constituíram apenas respostas técnicas às exigências do ensino remoto, mas envolveram investimento subjetivo, criação e reinvenção dos modos de realizar a atividade docente.

Uma das professoras descreve como lidava com intercorrências cotidianas no ensino remoto:

Eu tinha sempre um vídeo curto já ali pronto, porque se precisasse sair da sala por alguns instantes deixava os alunos atentos com vídeos atrativos que sabia que eles gostavam. Eram intercorrências desse tipo. Falha na conexão e outras questões, mas eu conseguia contornar, respirava fundo e me dizia: tenha calma que dá tudo certo. (Flora)

Eu pensava nessas intercorrências como desafios, mas ao mesmo tempo como oportunidade para melhorar meu desempenho. Acho que o ser humano cresce diante de situações assim inesperadas em que precisa agir e não sabe como. De repente você age no impulso e acaba dando certo. De repente eu colocava uma música, cantava com eles e a turma saía do marasmo e do silêncio. (Peônia)

As situações descritas por Flora e Peônia mostram como a inteligência prática (Dejours, 2022a, 2025) se mobiliza criativamente diante do hiato entre o prescrito e o real. O agir “no impulso” relatado por Peônia ao cantar e colocar música para romper o silêncio da turma, não se configura como desorganização, mas como a expressão do “gênio da inteligência do corpo” (Dejours, 2025). Segundo o autor, essa inteligência é adquirida à custa de sofrimento e persistência frente ao que resiste; no caso da docente, a imprevisibilidade do ensino remoto exigiu a coragem de experimentar o real e

converter o marasmo em possibilidade pedagógica. Esse movimento de corpropriação revela que trabalhar não é apenas habitar o mundo de uma maneira técnica, mas transformar o próprio corpo e a subjetividade para dar conta das lacunas deixadas pelas prescrições formais, assegurando, assim, a realização da atividade.

A necessidade de ajustes constantes também aparece na atenção às reações das crianças e na revisão imediata do planejamento pedagógico:

Algumas atividades funcionavam bem enquanto outras precisavam de ajustes. Era importante estar atento às reações das crianças diante das atividades. Muitas que eu pensava que iriam amar, demonstravam desinteresse, então eu criava outra no momento, e eles gostavam. A sala de aula tem disso, a realidade é sempre diferente do que se pensa, mas minha experiência de muitos anos ajudava nessas horas. (Petúnia)

A fala da professora se articula a afirmação de Dejours (2022a, p. 21), segundo a qual “trabalhar é vencer, preencher a disparidade entre o prescrito e o efetivo”. O trabalho vivo consiste, portanto, na capacidade de acrescentar algo de si à atividade, mobilizando engenhosidade, criatividade e atenção às singularidades do contexto.

A mobilização subjetiva, entretanto, não se restringiu ao imprevisto pedagógico, envolvendo também escolhas éticas e confrontos com a hierarquia escolar. Camélia relata conflitos com a gestão ao decidir entregar atividades diretamente nas casas dos alunos, contrariando orientações institucionais, mas buscando garantir acompanhamento e aprendizagem efetiva:

Houve um conflito com a gestão da escola porque eles pediam para os pais virem pegar as atividades na escola e eu achava melhor ir à casa dos alunos. Saía no meu carro entregando, e isso gerou mal-estar por parte da direção. Mas não me importei. Não estou aqui para agradar a hierarquia, e sim para fazer da melhor forma para que os alunos aprendam. (Camélia)

Em outro momento, a professora explicita a dimensão ética dessa escolha:

Eu sigo regras quando sei que são benéficas ao processo de aprendizagem, mas se precisar desobedecer em nome da aprendizagem dos alunos, eu enfrento tudo. Não sou de me submeter quando sei que não está funcionando. (Camélia)

Essas falas revelam a tensão entre normas institucionais e saber-fazer docente, demarcando o conflito entre o trabalho prescrito e o real da atividade. Nesse sentido, Dejours (2009) enfatiza que o sofrimento surge justamente quando os/as trabalhadores/as sabem como agir diante das dificuldades, mas são impedidos de realizar essas ações por restrições institucionais ou organizacionais. O sofrimento ético emerge, assim, quando o compromisso com o trabalho bem feito entra em choque com prescrições que inviabilizam a realização da atividade conforme os valores profissionais.

A dimensão do reconhecimento aparece de forma particularmente expressiva no relato de Açucena, ao evidenciar que, diante da fragilidade ou ausência de reconhecimento institucional, as professoras buscaram validação em outros registros, especialmente no retorno das famílias:

Muitas vezes eu fui rebelde e dizia: 'não, vou fazer do meu jeito'. Quando as mães dos alunos diziam no grupo que tinham gostado, que tinha ficado ótimo, reconheciam meu esforço. Então tive que me impor. A gente tem que ter um pouquinho de atitude até para fazer bem nosso trabalho. Não podemos obedecer cegamente. Tem que dizer: 'olha, gostei desse caminho que tracei'. Muitas vezes a intransigência hierárquica atrapalha, mas eu lutei pelo meu reconhecimento e ainda tenho isso até hoje. A gente precisa bater o pé. Enfim, o importante é caminhar e avançar. (Açucena)

O relato de Açucena explicita que a mobilização subjetiva não se sustenta apenas na invenção de soluções práticas, mas também na busca ativa por reconhecimento, condição central para a preservação da saúde mental no trabalho (Dejours, 2004; 2009). Quando o reconhecimento da hierarquia falha, o retorno positivo dos usuários do trabalho, no caso, alunos e famílias, torna-se fundamental para legitimar

escolhas pedagógicas, sustentar o engajamento e preservar o sentido do trabalho docente.

O ensino remoto exigiu ainda a superação de limites pessoais e técnicos, demonstrando o caráter de trabalho vivo no qual o sujeito precisa acrescentar algo de si para lidar com imprevistos, inventar soluções e manter a atividade:

Era um tormento diário. Eu passei por cima de pau e pedra. Tinha dias que até me fantasiava de personagens como Emília do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Eu pensava assim: em um momento tão difícil pra todo mundo, é preciso fazer com que as crianças aprendam brincando. Elas se sentiam mais motivadas e interessadas quando eu me fantasiava para ler historinhas. Consegui, na medida do possível, minimizar os prejuízos da criança (Flora).

Esse relato sinaliza que, nesse cenário, a docência exigiu não apenas domínio técnico, mas intenso investimento ético, emocional e criativo. As professoras mobilizaram estratégias para preservar o vínculo pedagógico, lidar com a evasão, contornar problemas técnicos, reinventar atividades e sustentar o sentido de sua atuação. O hiato entre o prescrito e o real, a necessidade de improvisação e os conflitos com a hierarquia demandaram intensa mobilização subjetiva, produzindo sofrimento e tensão, mas também possibilidades de realização no trabalho.

O gesto de Flora ao fantasiar-se de Emília para “minimizar os prejuízos da criança” revela a potência dos processos sublimatórios em meio à crise. Diante de um real do trabalho vivido como “tormento diário”, a docente não sucumbiu à paralisia; ao contrário, mobilizou sua inteligência prática por meio do que Michel Henry denomina, e Dejours (2022b, 2025) incorpora em sua elaboração teórica, como corpropriação.

Nessa perspectiva, para Dejours (2025), o trabalho de qualidade supõe, em um primeiro momento, o enfrentamento do real que resiste, isto é, a experiência do fracasso diante dos obstáculos concretos da atividade e a persistência necessária para superá-los; em um segundo momento, implica um trabalho de si sobre si mesmo, por meio do qual o corpo e a subjetividade se transformam no próprio processo de trabalhar. Esses

dois momentos, articulados nessa dinâmica, situam-se, segundo o autor, na raiz da sublimação.

Ao transfigurar sua imagem e sua voz na personagem, Flora transforma o corpo em meio vivo de percepção, ação e invenção, convertendo o que poderia reduzir-se a cansaço e isolamento em recurso de criação e resistência pedagógica. Nesse movimento, o sofrimento produzido pelas condições adversas do ensino remoto não desaparece, mas é transformado por meio da atividade criadora, convertendo-se em fonte de realização e preservação da saúde psíquica.

Embora o depoimento de Flora explicita de forma particularmente expressiva essa dinâmica de transformação do sofrimento em criatividade, os demais relatos analisados neste item também podem ser compreendidos à luz da dinâmica sublimatória. A transgressão de Camélia diante das normas, imposta pelo real da atividade para que o ensinar fosse possível, e a luta de Açucena pelo reconhecimento da hierarquia, buscando validar institucionalmente o que já era reconhecido pelas famílias, revelam que esses processos não são experiências isoladas.

Eles se manifestam na tentativa contínua de converter impasses, resistências e sofrimentos em caminhos de realização e afirmação da identidade docente. Dessa forma, a sublimação emerge como uma possibilidade inscrita na capacidade das professoras de transformarem o próprio trabalho em um espaço de sentido e de vida, mesmo diante das adversidades do ensino remoto

Em síntese, a economia psíquica das professoras no ensino remoto foi marcada por tensões entre forças contraditórias. Se, por um lado, as condições precárias de trabalho, a intensificação das exigências e a vigilância constante favoreceram processos antissublimatórios associados ao desgaste e à fragilização identitária, por outro, a resistência docente também se expressou em processos sublimatórios. Por meio da reinvenção pedagógica, da mobilização subjetiva e da busca por reconhecimento, as professoras conseguiram preservar, ainda que sob elevado custo subjetivo, o trabalho como espaço de sentido, vínculo com os alunos e afirmação de si.

A questão do reconhecimento, mencionada neste item como dimensão relevante da experiência docente, será retomada e aprofundada no item seguinte, dada sua importância para a compreensão das relações entre trabalho docente e saúde mental. Essa retomada decorre da perspectiva teórica adotada neste estudo, que compreende o trabalho como atividade viva, complexa e dinâmica, cujas diferentes dimensões não se organizam de forma estanque. Sofrimento, prazer, estratégias defensivas, mobilização subjetiva e reconhecimento não constituem esferas isoladas; ao contrário, implicam-se mutuamente e atravessam os diversos momentos da análise, reaparecendo sob ângulos distintos ao longo do texto.

4.5 “Meu trabalho é vida”: vivências de prazer e reconhecimento

Para Dejours (1999), o trabalho ocupa lugar central na dinâmica psíquica dos sujeitos, podendo tanto contribuir para o agravamento do sofrimento quanto favorecer sua transformação em prazer. Nessa perspectiva, o sofrimento não implica necessariamente adoecimento, pois pode ser elaborado por meio da mobilização subjetiva e dos processos de sublimação.

No contexto do ensino remoto, a atividade docente não se restringiu ao agravamento do sofrimento decorrente dos processos antissublimatórios engendrados pelas transformações nas condições e na organização do trabalho. Em diferentes momentos, a docência também se constituiu como espaço de mobilização subjetiva e de sublimação. Por meio da invenção de novos modos de ensinar, muitas docentes conseguiram transformar parte do sofrimento em experiências de realização, preservando o sentido do ofício mesmo diante das resistências impostas pelo real.

O prazer relatado pelas docentes não significa ausência de sofrimento. Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, o trabalho pode constituir um espaço de elaboração do sofrimento (Dejours, 2004). Na experiência de Peônia, a aula aparece como uma atividade na qual, mesmo diante das dificuldades vivenciadas, essa possibilidade se fazia presente:

Tinha momentos da aula que eu conseguia esquecer a pandemia, o isolamento, o sofrimento, o medo. Falando agora posso dizer que tinha dias que era um refúgio. Eram momentos desafiadores em todos os sentidos e quando eu conseguia vencer a cada aula, cada imprevisto, eu respirava aliviada e sentia um bem-estar imenso. Tinha também o prazer de ver meus alunos, saber que eles estavam vivos e eu tentando ajudá-los a aprender naquele caos. (Peônia)

A sensação de “esquecer a pandemia” durante as aulas pode expressar um alívio momentâneo diante da angústia produzida pelo contexto sanitário. Entretanto, a experiência relatada pela professora sugere que esse movimento não se limitava a uma estratégia defensiva. Ao encontrar na atividade um “refúgio”, Peônia mobiliza-se no trabalho e investe na relação pedagógica, encontrando nesse engajamento uma possibilidade de elaboração do sofrimento produzido pelo contexto pandêmico. O prazer de “vencer a cada aula” sugere que o confronto com a resistência do real não produziu apenas sofrimento, mas também satisfação decorrente da possibilidade de superar os obstáculos e realizar seu trabalho.

Além da realização associada à superação dos desafios impostos pela atividade, o relato de Peônia revela outra dimensão importante do prazer no trabalho: a relação com os alunos. Em um contexto marcado pelo medo, pelo isolamento e pela ameaça constante à vida, o simples fato de encontrá-los nas aulas remotas assumia um significado particular. A satisfação expressa pela docente ao afirmar que podia “ver meus alunos” e saber que eles estavam vivos indica que a vivência de prazer não decorria apenas do êxito diante das dificuldades do ensino remoto, mas também da possibilidade de preservar a relação com os alunos em meio à crise sanitária. Nessa perspectiva, o trabalho permitia manter um vínculo com o outro e preservar uma dimensão relacional da docência profundamente ameaçada pelo distanciamento imposto pela pandemia.

Movimento semelhante aparece no relato de Acácia, que descreve a vivência de prazer associada ao domínio de novas ferramentas tecnológicas: “era um prazer

imensurável associado ao alívio de ter conseguido". O relato remete ao que Dejours (2025) descreve como o processo de formação de uma nova habilidade. Para o autor, o aprendizado de uma técnica exige que o corpo se submeta a uma transformação genuína, na qual o trabalhador precisa confrontar-se com as resistências do real e desenvolver novas formas de agir. Nessa perspectiva, o 'alívio' mencionado pela docente pode ser compreendido como expressão da superação do sentimento de impotência inicialmente experimentado diante das exigências técnicas impostas pelo ensino remoto. O prazer relatado não decorre simplesmente do uso da tecnologia em si, mas da experiência de conseguir aprender, dominar e incorporar ao próprio fazer recursos que, até então, lhe eram estranhos.

Para outra professora, essa realização residia na inventividade exigida pelo novo formato de ensino, destacando que o prazer se manifestava na “pesquisa que a gente realizava para aprender coisas novas [...] montar joguinho, aprender a criar atividade interativa” (Petúnia). Ao pesquisar e conceber novos recursos, a docente encontra possibilidades de criação no próprio trabalho, elaborando formas singulares de ensinar. O relato sugere que o prazer estava associado não apenas aos resultados alcançados, mas também ao próprio processo de invenção e experimentação de novas estratégias pedagógicas.

Outra fonte de prazer relatada pelas professoras relacionava-se à possibilidade de realizar um trabalho considerado satisfatório, mesmo diante das limitações:

Mesmo sendo poucos alunos que assistiam às aulas, eu movia mundos para fazer meu trabalho porque sempre quero dar meu melhor. Na época comprei um quadro para ensinar. Eu tentava de todas as formas dar boas aulas mesmo numa situação tão caótica. Quando era aula de ciências pegava os animais de pelúcia dos meus filhos e mostrava na tela, se a aula fosse sobre alimentos pedia pra eles falarem as frutas que mais gostavam. Quando percebia que a aula estava fluindo, eu pulsava de alegria naquele momento. (Camélia)

O relato de Camélia permite compreender uma importante fonte de prazer na docência durante o ensino remoto. Para além da invenção de novas estratégias pedagógicas, sua fala evidencia o intenso investimento mobilizado para fazer a atividade acontecer da forma como considerava adequada. A compra de um quadro, o uso de recursos do cotidiano familiar nas aulas e o esforço contínuo para “dar boas aulas” revelam o empenho da docente em construir estratégias que possibilitassem a realização do trabalho.

Ao afirmar que “pulsava de alegria” quando percebia que a aula estava fluindo, Camélia associa o prazer à experiência de perceber que as estratégias mobilizadas para ensinar possibilitavam o desenvolvimento da atividade. Nessa perspectiva, a satisfação não decorre da ausência de dificuldades, mas da possibilidade de realizar uma aula que se aproximava do que considerava um trabalho bem feito e do modo como desejava exercer a docência.

No relato de Flora, observa-se a percepção de alívio diante da suspensão temporária de determinadas exigências cotidianas da sala de aula presencial, frequentemente associadas ao desgaste físico e psíquico do trabalho docente:

Eu te digo com muita sinceridade, o maior prazer era o alívio de não estar vivenciando o caos na sala de aula, o caos de crianças agitadas na sala de aula presencial. Eu costumo dizer que o remoto era tranquilo nesse sentido. O remoto era terrível mas tinha esse único lado positivo:, não tinha barulho, grito de criança dizendo: tia o lápis, tia a ponta caiu... criança gritando tia porque o colega pegou o lápis dele e saiu correndo na sala. E isso é extremamente cansativo e desafiador numa sala de aula. (Flora)

Desse modo, para Flora o prazer aparece de maneira ambivalente. Embora caracterize o ensino remoto como uma experiência “terrível”, a docente identifica nele um aspecto que lhe proporcionava alívio: o afastamento das demandas intensas presentes no cotidiano da sala de aula. A ausência do barulho constante, das interrupções sucessivas e das inúmeras solicitações que acompanham o trabalho com

as crianças era percebida como uma redução de fontes cotidianas de sofrimento. Mesmo em uma experiência globalmente negativa, a diminuição dessas exigências favorecia momentos de alívio e prazer no trabalho.

No relato de Jasmim, o prazer assume contornos distintos daqueles observados até aqui, vinculando-se à forte identificação da docente com a profissão e ao lugar ocupado pelo trabalho em sua trajetória de vida.

O fato de poder ensinar mesmo que naquele formato me dava um pouco de prazer. Era angustiante por ser na tela mas ao mesmo tempo o prazer de mesmo no isolamento poder dar aulas. Trabalho é vida e é a minha vida. Eu amo mesmo. Eu tenho tempo pra família, mas aqui também me realizo e sou feliz. Ensinar faz parte da minha vida mesmo, da minha identidade e me sinto muito amada por meus alunos. (Jasmim)

Embora a distância imposta pelo ensino remoto lhe provocasse sofrimento e angústia, a possibilidade de continuar ensinando preservava sua ligação com uma atividade que ocupa lugar central em sua trajetória de vida. Ao afirmar que “trabalho é vida” e que “ensinar faz parte da minha identidade”, a docente expressa a forte identificação construída com a profissão ao longo de sua experiência laboral. Nessa perspectiva, o prazer não decorre apenas da continuidade das atividades pedagógicas, mas da possibilidade de seguir exercendo uma atividade à qual atribui profundo valor e sentido. O relato sugere que, mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia, a docência permaneceu como uma importante fonte de realização para a professora.

A menção ao fato de sentir-se “muito amada” pelos alunos introduz uma dimensão particularmente relevante para a compreensão das experiências de prazer relatadas pelas docentes: o reconhecimento. Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, o reconhecimento ocupa lugar central nos processos de construção da identidade, uma vez que permite que o esforço investido na atividade seja validado e inscrito no registro simbólico do valor. Como assinala Dejours (1999), o sujeito necessita do julgamento produzido pelos outros acerca de seu fazer para que o trabalho possa

contribuir para a consolidação da identidade e para a transformação do sofrimento em prazer.

Molinier (2013), contudo, chama atenção para a necessidade de distinguir o reconhecimento do trabalho da gratidão manifestada pelos usuários. Para a autora, a gratidão daquele que recebe o cuidado não deve ser tomada automaticamente como reconhecimento do trabalho realizado, uma vez que o usuário não ocupa a mesma posição dos pares ou da hierarquia para produzir um julgamento sobre o fazer. Essa distinção é relevante para a análise aqui desenvolvida. Entretanto, os achados desta pesquisa permitem tensioná-la diante das particularidades assumidas pelo trabalho docente no ensino remoto.

No contexto investigado, alunos e familiares não permaneceram apenas na posição de destinatários do trabalho docente. As famílias acompanharam as aulas, auxiliaram as crianças na realização das atividades e tiveram contato direto com as exigências implicadas no trabalho das professoras. Os próprios alunos, por sua vez, participaram ativamente das aulas e, em algumas situações, auxiliaram as docentes no uso das ferramentas digitais. Essa participação os aproximou das condições concretas de realização da atividade, possibilitando-lhes acompanhar, ainda que parcialmente, os esforços, as dificuldades, as invenções e os resultados envolvidos no trabalho docente. Nessa configuração, os retornos provenientes desses interlocutores são aqui compreendidos como formas de reconhecimento do trabalho docente, e não como mera gratidão, embora se produzam em uma relação distinta daquela estabelecida entre pares ou entre trabalhador e hierarquia.

Para Peônia, o reconhecimento advindo das famílias aparece como elemento decisivo na transformação do sofrimento em prazer:

Eu me sentia reconhecida pelos pais dos alunos e o reconhecimento deles mostrou que meu esforço tinha valido a pena (...) tirava um peso de cima de mim porque achava que não estava fazendo nada bem feito. Você não imagina minha alegria quando a Mãe de um aluno me mandou mensagem dizendo que via

minhas aulas que não imaginava ser tão desafiador da aula a criança e me perguntando como eu conseguia dar conta. (Peônia)

A fala de Peônia evidencia que o retorno da família incidiu diretamente sobre sua relação com o próprio trabalho. Ao acompanhar as aulas, a mãe entrou em contato com as dificuldades envolvidas no ensino de uma criança naquele contexto e explicitou essa percepção à professora. Mais do que elogiar o resultado, sua mensagem tornou visível o esforço requerido para realizar a atividade, oferecendo a Peônia uma confirmação de que seu investimento não passava despercebido. Esse retorno adquiriu importância particular diante da dúvida expressa pela professora sobre a qualidade de seu próprio fazer, contribuindo para aliviar a angústia e favorecer uma experiência de realização.

De modo semelhante, Gérbera associa os retornos das famílias à possibilidade de perceber os efeitos de seu trabalho sobre a aprendizagem dos alunos: “Os pais às vezes mandavam mensagens reconhecendo e parabenizando. Eu via o retorno do meu trabalho e sentia que estava contribuindo com a aprendizagem dos alunos mesmo diante de um contexto tão difícil” (Gérbera). Aqui, o reconhecimento aparece articulado à percepção da utilidade social da atividade. O acompanhamento da aprendizagem e as manifestações das famílias ofereciam à professora referências concretas sobre os efeitos de seu fazer, particularmente importantes em um contexto no qual a distância física dificultava a percepção dos resultados do trabalho docente.

Essas experiências sugerem que, no ensino remoto, os retornos de alunos e familiares puderam participar dos processos pelos quais as professoras avaliavam e atribuíam valor ao próprio fazer. Não se trata, portanto, de tomar toda manifestação positiva dos usuários como reconhecimento, mas de considerar, nos casos analisados, situações nas quais a participação desses interlocutores lhes permitiu entrar em contato com aspectos da atividade e produzir retornos sobre o trabalho realizado. É nessa configuração que os achados desta pesquisa tensionam a distinção proposta por Molinier (2013), sem apagar a diferença entre o reconhecimento proveniente dos usuários e aquele produzido pelos pares ou pela hierarquia.

O depoimento de Acácia, anteriormente mobilizado para discutir o prazer associado à aprendizagem de novas habilidades, também evidencia o reconhecimento produzido entre pares:

Eu no início sofri demais porque morria de medo da tela e de vídeos. As primeiras aulas foram caóticas. Mas fui aprendendo a ser professora de novo. Na verdade eu era professora mas era aluna ao mesmo tempo porque fui aprendendo a lidar com a sala virtual, as ferramentas tecnológicas que eu não sabia nada. . Dei tudo de mim para não prejudicar os alunos e conseguia me superar. Cada aula era uma vitória e eu sei que fiz um bom trabalho em meio ao caos. No planejamento quando eu falava alguma estratégica que deu certo, os colegas diziam: ah vou fazer também. (Acácia)

Diferentemente dos relatos anteriores, nos quais o reconhecimento provém de alunos e familiares, em Acácia ele é produzido pelos próprios colegas de trabalho. Ao relatarem que também utilizariam as estratégias que ela havia desenvolvido, os pares reconhecem a pertinência e a qualidade das soluções encontradas diante das dificuldades do ensino remoto. Por compartilharem o mesmo ofício, esse reconhecimento pode ser compreendido, nos termos da Psicodinâmica do Trabalho, como julgamento de beleza, pois incide sobre a maneira singular como a professora realiza o trabalho e enfrenta as dificuldades encontradas no real.

Esse reconhecimento também participa da experiência de transformação vivida por Acácia. O medo inicial diante das tecnologias dá lugar à percepção de que foi capaz de aprender, superar dificuldades e produzir soluções que passaram a ser consideradas pelos colegas. A aprendizagem, nesse caso, não permanece restrita à aquisição de novas habilidades: ela se articula à validação do fazer pela comunidade de trabalho e à reafirmação de sua capacidade de agir.

A análise dos depoimentos evidencia, portanto, diferentes configurações do reconhecimento no ensino remoto. De um lado, alunos e familiares passaram a ter maior contato com a atividade docente e, conforme argumentado anteriormente, seus retornos

são aqui compreendidos como formas de reconhecimento do trabalho, em uma configuração que tensiona a distinção proposta por Molinier (2013) entre reconhecimento e gratidão dos usuários. De outro, o reconhecimento entre pares, exemplificado por Acácia, aproxima-se das formas classicamente discutidas pela Psicodinâmica do Trabalho, na medida em que os colegas avaliam e incorporam soluções construídas no enfrentamento do real.

A menor frequência desse segundo tipo de reconhecimento parece relacionada às próprias condições de realização do trabalho remoto. A redução dos encontros presenciais entre as docentes limitou as oportunidades de compartilhamento, discussão e validação das experiências construídas no cotidiano. Estratégias, ajustes e invenções elaborados para responder às exigências da atividade encontravam, assim, menos espaços de circulação entre aquelas que compartilhavam o mesmo ofício.

Ao mesmo tempo, o ensino remoto deslocou parcialmente o lugar dos alunos e das famílias na relação com o trabalho docente. A participação nas aulas, o acompanhamento das atividades, o auxílio às crianças e, em algumas situações, a colaboração dos próprios estudantes com as professoras no uso das ferramentas digitais aproximaram esses interlocutores da atividade efetivamente realizada. Essa configuração tornou mais perceptíveis aspectos do trabalho que, no ensino presencial, permaneciam pouco visíveis para aqueles a quem a atividade se destinava.

Em síntese, os achados indicam que o prazer no trabalho docente durante o ensino remoto assumiu múltiplas configurações, articulando-se ao reconhecimento, à criatividade, à aprendizagem de novas habilidades, à preservação dos vínculos com os/as alunos/as e à realização de si por meio do trabalho docente. Longe de eliminar o sofrimento, essas experiências evidenciam a presença de processos sublimatórios que permitiram às professoras transformar parte das adversidades impostas por esse contexto em fontes de realização. Nessa perspectiva, a sublimação produz aquilo que Dejours (2025, p. 47) denomina de "ganho de subjetividade e de amor de si", no qual "o

trabalhador experimenta a realização de sua obra como expressão de si mesmo e confirmação simbólica de sua existência".

Entretanto, as experiências de prazer identificadas não anulam os elevados custos subjetivos implicados na realização da atividade docente durante o ensino remoto. As mesmas professoras que encontraram no trabalho possibilidades de criação, reconhecimento e realização também estiveram submetidas a intensas exigências psíquicas e corporais, decorrentes da precarização do trabalho, das pressões institucionais e da necessidade de responder cotidianamente aos desafios impostos pelo ensino remoto. A mobilização subjetiva necessária para sustentar a atividade implicou custos relevantes, nem sempre passíveis de elaboração individual e coletiva. Desse modo, o adoecimento não decorreu da ausência de experiências de prazer, mas das condições e da organização do trabalho, que restringiram as possibilidades de elaboração do sofrimento e favoreceram sua transformação em sofrimento patogênico. É nesse contexto que se inscreve a discussão acerca dos processos de saúde e adoecimento na docência durante o ensino remoto.

4.6 "Eu adoeci por inteira": sofrimento e adoecimento

À luz de Canguilhem (2006), a pandemia e a implantação do ensino remoto podem ser consideradas como importantes infidelidades do meio, exigindo das docentes a criação contínua de novas normas para responder às transformações impostas ao trabalho e à vida cotidiana. Os relatos analisados ao longo deste estudo mostram que as professoras mobilizaram intensamente seus recursos subjetivos para enfrentar esse contexto, reinventando modos de ensinar, aprender e realizar a atividade. Entretanto, esse esforço não ocorreu sem custos. Em diversas situações, as exigências impostas pelo período pandêmico produziram repercussões importantes sobre a saúde das participantes.

Conforme sinaliza Dejours (2004), quando o sofrimento produzido no trabalho não encontra condições suficientes de elaboração por meio da palavra, do reconhecimento e dos coletivos, ele pode assumir um caráter patogênico. Nesses

casos, o corpo frequentemente se torna uma das vias de expressão desse sofrimento. Os relatos das docentes ilustram esse movimento ao descreverem manifestações como ansiedade, alterações fisiológicas, insônia, dores e outros agravos associados à experiência do trabalho durante a pandemia.

Teve implicações porque o medo, a ansiedade... eu acho que adquiri mais ansiedade. Eu não sou mais a mesma. Eu era uma pessoa antes da pandemia e hoje sou outra. Mais impaciente... às vezes estou sentada e vejo minha perna balançando. Minha mão hoje é fria, meu coração acelera.... E isso foi fruto do medo da pandemia e das questões do trabalho que eu achava que não daria conta. (Açucena)

Eu me percebi um tanto ansiosa... em alguns momentos eu tive crise de ansiedade. Por exemplo: do nada eu tinha vontade de vomitar... o emocional afetando o físico. Dava uma tosse com vontade de vomitar... eu sentia mesmo que era ligada às questões emocionais. (Flora)

Eu tive sim alguns sintomas que eu associo ao trabalho... dores na coluna, problemas de circulação... senti muito estresse, medo, ansiedade... dificuldades para dormir... minha imunidade também baixou, tive gripes com frequência. (Peônia)

As narrativas mostram a indissociabilidade entre corpo e psiquismo, revelando que o sofrimento associado ao trabalho durante a pandemia encontrou diferentes formas de manifestação. Mais do que relatar sintomas isolados, as docentes descrevem transformações que atingem sua relação consigo mesmas e sua saúde. Açucena afirma que “não sou mais a mesma”, associando as mudanças percebidas ao medo e à sensação constante de não dar conta das exigências do período. Flora explicita essa articulação ao atribuir as crises de tosse e vômito às questões emocionais vivenciadas naquele contexto. Já Peônia relata um conjunto diversificado de alterações que envolve dores, dificuldades para dormir, problemas circulatórios e redução da imunidade. Os relatos apontam para processos de adoecimento que não podem ser compreendidos

apenas como questões individuais, mas em estreita relação com as condições e a organização do trabalho.

Ao mesmo tempo, as narrativas sugerem que o sofrimento vivenciado nem sempre se apresentava de forma imediatamente perceptível às próprias docentes. Em determinadas situações, estratégias defensivas permitiam a continuidade da atividade apesar do medo, da tensão e do mal-estar experimentados naquele período. O depoimento de Petúnia ilustra essa dinâmica:

O efeito veio depois da pandemia. Como se naquela época eu tivesse que ser forte para dar conta e eu negava meu medo assumindo uma fortaleza que na terapia eu vi que era um escudo... a coisa foi se acumulando e no pós-pandemia a panela de pressão explodiu e eu fiquei mal psicologicamente. Na época eu me mantive firme e forte. No período remoto eu não sentia nada. Eu acredito que esse impacto veio depois. Eu estava bem, mesmo. Mas no retorno ao presencial, meu mundo caiu. De repente comecei a ter crise de ansiedade. (Petúnia)

Essa dinâmica aproxima-se do que Dejours (1992) denomina normalidade sofrente, situação em que estratégias defensivas permitem ao sujeito continuar trabalhando apesar do sofrimento. No relato de Petúnia, a construção de uma posição de “fortaleza” sugere a mobilização de recursos defensivos que sustentaram a continuidade da atividade durante o período mais crítico da pandemia. Nessa perspectiva, tais estratégias não eliminam o sofrimento, mas modulam sua expressão e sua relação com a experiência do trabalho.

Embora o relato de Petúnia permita compreender a relação entre sofrimento, estratégias defensivas e seus limites, outras docentes descrevem experiências nas quais o sofrimento já se apresenta associado a manifestações mais evidentes de adoecimento. Os depoimentos a seguir apresentam algumas dessas vivências:

Eu passei por uma fase que não tinha vontade nem de me arrumar... passei 30 dias sem lavar o cabelo. Não tinha força nem para lavar o cabelo. Adoeci de depressão... eu estava morta, apática... nada fazia sentido. (Sálvia)

Eu tive sim... era um cansaço... eu me sentia esgotada... da sexta para o sábado eu dava era virote... meu herpes labial estourou duas vezes no mesmo ano. (Gérbera)

Causava angústia, nervosismo...eu ficava toda me tremendo. E piorei da artrose, hoje tem dedos que não movimento mais e tive que ser readaptada. Eu adoeci por inteira. (Dália)

Eu sentia estresse, ansiedade, insônia, irritabilidade... uma espécie de apatia... era como se tudo aquilo não tivesse sentido... a sala de aula perdeu totalmente o sentido. (Camélia)

O que emerge dessas experiências não é apenas o desgaste decorrente das exigências impostas pelo ensino remoto, mas também o comprometimento de recursos subjetivos que, em outras circunstâncias, favoreciam o investimento das professoras em seu fazer docente.

A fala de Sálvia, ao relatar que permaneceu “30 dias sem lavar o cabelo” por não ter forças para realizar atividades elementares do cotidiano, expressa um estado de profundo esgotamento associado a um quadro que a própria docente identifica como depressão. Somam-se a isso a apatia e a perda de sentido descritas em sua narrativa, sugerindo alterações que alcançam não apenas sua saúde, mas também sua relação subjetiva com o trabalho.

No relato de Gérbera, destacam-se o esgotamento persistente e suas manifestações físicas, enquanto Dália associa o período ao agravamento de uma condição de saúde preexistente e à posterior readaptação funcional. Em conjunto, essas narrativas mostram que o sofrimento relacionado ao trabalho durante a pandemia assumiu diferentes formas de expressão, alcançando desde o esgotamento físico e psíquico até o enfraquecimento dos sentidos atribuídos à atividade docente.

Entre as diferentes fontes de sofrimento relatadas pelas docentes, destaca-se o impacto produzido pelas desigualdades sociais sobre a possibilidade de realização do trabalho pedagógico. A exclusão digital de parcela significativa dos alunos constituiu

uma importante fonte de sofrimento para as professoras, como revela o relato de Amarílis:

Outra questão marcante é que ficou assim gritante a disparidade social dos alunos e isso era o que mais inquietava. Muitos nem tinham equipamentos, não tinha acesso a internet. Era bem complicado e eu sofria muito. Eu via meus filhos cada um no computador assistindo aula na escola particular e pensava meu Deus que diferença, nessa hora a gente via diferença social gritante. (Amarílis)

Nesse relato, o sofrimento não decorre apenas da constatação da desigualdade social, mas da experiência de confrontar diariamente os limites que essa realidade impunha à atividade docente. A comparação estabelecida entre a situação vivida por seus próprios filhos e a de seus alunos explicita o impacto subjetivo produzido pela percepção de que parte das crianças não dispunha sequer das condições mínimas para acompanhar as atividades escolares.

Ao mesmo tempo, as exigências relacionadas à continuidade das atividades pedagógicas permaneciam presentes, mesmo quando as condições concretas para sua realização eram profundamente desiguais. As docentes encontravam-se, assim, diante da tarefa de responder a demandas cuja efetivação dependia de fatores que escapavam amplamente à sua capacidade de intervenção. Nessa perspectiva, o sofrimento relaciona-se não apenas à sobrecarga de trabalho, mas também às dificuldades encontradas para realizar uma atividade compatível com os valores e compromissos que orientavam o exercício da docência.

Os relatos analisados evidenciam um descompasso significativo entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Enquanto as exigências institucionais pressupunham a continuidade das atividades pedagógicas, o acompanhamento dos estudantes e o cumprimento de metas e registros, o cotidiano das docentes era atravessado por obstáculos que limitavam concretamente a realização dessas tarefas, como a exclusão digital, as desigualdades sociais e os efeitos da pandemia sobre as condições de vida dos alunos. Nesse contexto, as professoras eram frequentemente convocadas a

responder por problemas que escapavam às suas possibilidades efetivas de intervenção. Mais do que ampliar a carga de trabalho, essa situação confrontava as docentes com limites concretos para a realização de uma atividade compatível com os valores e compromissos que atribuíam à docência, constituindo uma importante fonte de sofrimento.

Os processos saúde-doença analisados neste estudo mostram que as exigências impostas pela pandemia e pelo ensino remoto ultrapassaram o âmbito da atividade pedagógica, alcançando diferentes dimensões da vida das docentes. Os relatos revelam experiências marcadas por ansiedade, esgotamento, alterações físicas, sofrimento psíquico e enfraquecimento dos sentidos atribuídos ao trabalho. Ao mesmo tempo, evidenciam que o sofrimento não esteve relacionado apenas à ampliação das exigências, mas também às dificuldades encontradas para realizar um trabalho compatível com os valores, compromissos e expectativas que orientavam o exercício da docência. Nesse cenário, as professoras foram confrontadas com limites que ultrapassavam suas margens de manobra na realização do trabalho, produzindo tensões que repercutiram sobre sua saúde e sua relação com a docência.

Embora as revisões sistemáticas realizadas nesta tese tenham identificado, de forma recorrente, sintomas como ansiedade, estresse, exaustão emocional, distúrbios do sono e depressão, o estudo de caso permitiu aprofundar a compreensão dos processos pelos quais o sofrimento e o adoecimento foram produzidos no cotidiano da atividade docente. Em diálogo com a síntese construída entre as produções nacional e internacional, os achados desta pesquisa possibilitaram compreender como esses processos se articularam às transformações na organização do trabalho, ao confronto com o real do trabalho e às formas de mobilização subjetiva desenvolvidas pelas professoras durante o ensino remoto. É nessa articulação entre diferentes dimensões da experiência docente, entre exigências e possibilidades de ação, sofrimento e prazer, precarização e criação, que se compõe a tessitura do trabalho docente no ensino remoto.

5.O enigma do trabalho docente: vivências de professoras no retorno ao ensino presencial

O retorno às atividades presenciais, longe de representar um simples restabelecimento da rotina interrompida em 2020, constituiu um novo momento de reorganização do trabalho docente. Se o ensino remoto foi marcado pela transferência da atividade para o espaço doméstico e pela necessidade de reinventar o trabalho em condições inéditas, a volta à escola não significou um retorno ao já conhecido. Ao contrário, as professoras passaram a confrontar-se com novas expressões do real do trabalho, no sentido proposto por Dejours (2022a), em um cenário atravessado pelos efeitos da pandemia sobre os estudantes, a vida escolar e o próprio exercício da docência.

O presente capítulo organiza-se em torno de três eixos analíticos: (1) a experiência do trabalho docente na retomada das atividades presenciais; (2) a precarização das condições e da organização do trabalho docente no ensino presencial; e (3) as relações de trabalho, o reconhecimento e as estratégias coletivas mobilizadas pelas docentes diante das exigências da atividade.

5.1 “No papel é tudo muito bonito, na prática é outra coisa”: o hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real docente

A leitura e análise do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP, 2023) permitiram compreender alguns dos princípios que orientam formalmente a proposta educativa institucional após a retomada das atividades presenciais. O documento apresenta a escola como espaço de acolhimento, valorização da vida e reconstrução dos vínculos fragilizados pela pandemia, destacando a importância das relações interpessoais, da participação social, do trabalho coletivo e da formação integral dos estudantes.

O PPP enfatiza ainda a necessidade de um olhar atento não apenas aos alunos/as e seus familiares, mas também às professoras e professores, defendendo uma proposta educativa comprometida com a sociabilidade, o diálogo e a participação

democrática. Nessa perspectiva, o PPP pode ser compreendido como uma das expressões do trabalho prescrito, na medida em que formaliza princípios, objetivos, expectativas e formas de organização que orientam a atividade docente no âmbito institucional.

Observou-se significativa consonância entre parte dessas diretrizes e os discursos produzidos pelas docentes ao longo da pesquisa. Em diferentes entrevistas e momentos de discussão coletiva, as professoras atribuíram grande importância às relações estabelecidas com os estudantes, ao acolhimento das necessidades emocionais das crianças e à construção de vínculos no processo educativo. Também foram frequentes as referências à perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky e à Psicogenética de Henri Wallon, apontadas pelas próprias docentes como referenciais que orientavam suas práticas pedagógicas. Tais elementos sugerem uma aproximação entre os sentidos atribuídos pelas professoras ao trabalho docente e os princípios educacionais formalmente defendidos pela instituição.

Entretanto, o trabalho de campo também revelou que a concretização desses princípios ocorria em condições marcadas por limitações e tensões. Embora o PPP destaque o acolhimento, a cooperação, a participação e a valorização dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, o cotidiano de trabalho das professoras era atravessado por exigências burocráticas, dificuldades estruturais e múltiplas demandas. Em diferentes ocasiões, os intervalos das aulas eram utilizados para corrigir atividades, planejar ações pedagógicas e atualizar registros em sistemas institucionais, reduzindo as possibilidades de descanso, convivência e discussão coletiva. Em uma dessas situações, uma professora relatou aproveitar o horário em que sua turma participava da aula de inglês para corrigir avaliações, aplicar provas de reposição a estudantes ausentes e alimentar o sistema Educasim, apontando a dificuldade de circunscrever a atividade aos tempos formalmente previstos para sua realização.

As limitações das condições materiais de trabalho também estiveram presentes no cotidiano das docentes. Em determinado momento, uma professora relatou utilizar a

internet do próprio celular para alimentar o sistema Educasim, uma vez que a conexão disponível na escola não estava funcionando. Situações dessa natureza revelam que a realização de tarefas formalmente exigidas pela organização do trabalho frequentemente depende da mobilização de recursos e soluções construídas pelas próprias docentes para contornar obstáculos encontrados no cotidiano escolar.

As tensões entre o prescrito e o real manifestavam-se ainda nas situações em que as professoras precisavam inventar modos de fazer para responder às exigências concretas da atividade. Em um dos episódios relatados durante a pesquisa, uma docente descreveu ter utilizado o ginásio da escola como estratégia para favorecer a participação de um aluno com Transtorno do Espectro Autista nas atividades da turma, negociando com ele a realização de uma tarefa em troca de alguns minutos de brincadeira naquele espaço.

Embora a estratégia tenha sido construída a partir das necessidades concretas da situação vivenciada em sala de aula, a professora foi posteriormente advertida pela gestão por se afastar da rotina formalmente prevista. Esse episódio evidencia que a realização da atividade docente frequentemente exige ajustes, negociações e estratégias que não podem ser antecipados pelas prescrições institucionais, revelando as exigências do real do trabalho que escapam às normas e procedimentos formalmente estabelecidos.

Importa ressaltar que esses elementos não invalidam os princípios expressos no PPP. Ao contrário, permitem compreender as condições concretas em que tais princípios buscam se realizar. Nesse sentido, a análise do documento mostrou-se relevante não apenas para apreender a proposta educativa institucional, mas também para situar algumas das contradições presentes no cotidiano escolar investigado.

Conforme Dejours (2020a), o trabalho nunca se reduz ao prescrito. Entre as normas, os procedimentos, os objetivos formalmente definidos e a atividade efetivamente realizada existe um intervalo incontornável, no qual os/as trabalhadores/as precisam mobilizar inteligência prática, criatividade e investimento subjetivo para

enfrentar as resistências do real. Nessa perspectiva, o PPP possibilita apreender uma dimensão do trabalho prescrito, enquanto as entrevistas, os grupos de discussão e as observações realizadas ao longo da pesquisa permitem aproximar-se do trabalho tal como ele é efetivamente vivido e realizado pelas docentes. A análise desenvolvida evidencia que o hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real constitui um elemento central para compreender as vivências das professoras no retorno ao ensino presencial e as estratégias mobilizadas diante das exigências concretas da atividade.

5.2 “Escola é sinônimo de movimento, barulho, vida”: o reencontro com a vida na escola

Um primeiro eixo que emerge dos depoimentos diz respeito às experiências das professoras diante da retomada das atividades presenciais após o período de ensino remoto. Embora a docência não tenha sido interrompida durante a pandemia, a suspensão das atividades presenciais reconfigurou dimensões centrais do trabalho docente, como o vínculo com os estudantes, a circulação da palavra, o acompanhamento dos processos de aprendizagem e a dinâmica relacional da sala de aula. O relato de Gérbera ilustra as vivências que marcaram esse retorno:

Eu tive muita angústia. Porque escola é sinônimo de movimento, barulho, vida! Sem aluno a escola não tem vida. E na pandemia a gente se sentia muito sozinha na sala de aula virtual. Eu me sentia isolada na frente daquela tela fria. Faltava energia, faltava vida por causa da grande evasão e sem alunos a sala de aula e a escola perdem a vida. (Gérbera)

Essa percepção também aparece no relato de Jasmim:

Foi maravilhoso. A gente sentia falta dessa gritaria, dessa correria das crianças. Foi uma nova vida, parece que tudo recomeçou com o presencial. (Jasmim)

O ensino remoto é descrito por Gérbera como um processo de esvaziamento da atividade docente. A ausência dos estudantes não é descrita apenas como uma dificuldade pedagógica ou tecnológica, mas como a perda de elementos que conferiam dinamismo ao trabalho. Ao afirmar que a escola sem alunos perde a vida, a professora

sinaliza que a presença dos estudantes não constitui um elemento acessório da atividade, mas uma condição indispensável para o exercício da docência. A angústia relatada indica que a interrupção dos encontros presenciais incidiu diretamente sobre a experiência do trabalho, comprometendo aspectos que a professora reconhece como constitutivos de sua prática e que extrapolam os desafios operacionais impostos por aquele contexto.

O depoimento de Jasmim reforça essa compreensão ao associar o retorno presencial à retomada da vida cotidiana da escola. Nesse movimento, elementos antes percebidos como desgastantes, como a gritaria, a intensa movimentação das crianças e o ritmo acelerado do cotidiano escolar, passam a ser ressignificados e valorizados por recolocarem em cena formas de convivência próprias da vida escolar. Essa valorização das relações construídas no cotidiano da escola também emerge no relato de Camélia:

Ah foi muito alegria rever os alunos. O ensino presencial é diferente demais, o contato, o afeto, mesmo tendo muitos estresses eu amo o que faço e procuro fazer o melhor. Foi muito gratificante poder voltar a escola e ensinar no presencial. Realmente não gostei do remoto, não foi uma experiência boa, me dava angústia aquelas aulas sem muito rendimento. Mesmo tendo sido uma volta com muitas limitações, eu vibrei muito. Era com máscara, respeitando distanciamento, os alunos voltaram mais danados, mas apesar de tudo eu amei a volta. (Camélia)

O relato também evidencia a dimensão afetiva do trabalho docente. Ao enfatizar o “contato” e o “afeto” proporcionados pelo ensino presencial, a professora chama atenção para aspectos da atividade que dificilmente podem ser reduzidos à transmissão de conteúdos. O reencontro com os estudantes é vivenciado como experiência gratificante não apenas por possibilitar a continuidade do trabalho pedagógico, mas também por restabelecer formas de proximidade que ela considera constitutivas da docência. Mesmo diante das limitações impostas pelo período, o retorno presencial é

associado à possibilidade de recuperar uma dimensão relacional do trabalho profundamente afetada durante o ensino remoto.

A retomada das interações presenciais é acompanhada por reflexões relacionadas à sobrevivência e à finitude, em um contexto marcado pela insegurança produzida pela pandemia. Os relatos das docentes aproximam-se de vivências amplamente compartilhadas naquele período, permeadas pelo medo da morte e da perda de pessoas próximas, conforme ilustra o depoimento de Flora:

Eu não sei nem definir a emoção da época e por isso não vou economizar lágrimas ao falar. A gente olhar aquelas carinhas voltando... tipo eu estou voltando, eu estou vendo uma carteira, um quadro, estou vendo colegas meus alunos. Por que a gente poderia não ter voltado ne? Eu poderia não ter voltado e eu pensava meu Deus eu voltei, eu estou viva, eu sou sobrevivente, eu estou aqui vendo essa sala de aula, meus alunos, meus colegas a escola ainda existe e resiste e juntos somos mais fortes. Sentia muita emoção... não era estranhamento era emoção por poder vivenciar novamente a vida na escola.
(Flora)

O depoimento de Flora expressa a emoção de poder vivenciar novamente a vida na escola após um período marcado pela interrupção das atividades presenciais e pela incerteza produzida pela pandemia. As afirmações “eu voltei”, “eu estou viva” e “eu sou sobrevivente” revelam a intensidade da experiência vivida e a consciência de ter atravessado um período em que a própria continuidade da vida era incerta. As referências à sala de aula, aos alunos, aos colegas e a outros elementos do cotidiano escolar evidenciam a importância atribuída pela docente ao reencontro com a escola e com as experiências compartilhadas que constituem esse espaço. A afirmação “juntos somos mais fortes” reforça que esse retorno é vivido não apenas como experiência individual de sobrevivência, mas também como reencontro com o coletivo de trabalho e com a comunidade escolar.

Se, para Flora, o retorno presencial aparece associado à experiência de continuar viva e de reencontrar um mundo cuja permanência parecia incerta, em Açucena emerge outra dimensão da ameaça produzida pela pandemia: não apenas a sobrevivência dos sujeitos, mas a própria continuidade do ofício docente:

Essa pandemia eu tive medo da morte pela Covid e também temia a morte da nossa profissão e isso doía muito. Eu me acalmava e ficava me dizendo: nós professores vamos nos refazendo e não vamos deixar a peteca cair. (Açucena)

Chama a atenção, nesse relato, o fato de que a pandemia foi vivenciada não apenas como ameaça à vida, mas também como experiência de fragilização do próprio ofício docente. O temor da “morte da profissão” expressa a percepção de que aspectos considerados constitutivos do exercício da docência encontravam-se comprometidos em um período em que o ensino remoto limitava dimensões centrais da atividade. A expressão “vamos nos refazendo” sugere um movimento de reconstrução subjetiva diante das dificuldades produzidas pela pandemia. Ao articular o medo da “morte da profissão” à afirmação de que os professores “não vão deixar a peteca cair”, a docente mobiliza uma narrativa que conjuga sofrimento e enfrentamento, indicando um esforço de elaboração voltado à preservação do próprio ofício.

Nesse sentido, as experiências relatadas pelas professoras revelam que a retomada das atividades presenciais esteve longe de representar um processo linear. Embora associada à recuperação de aspectos valorizados da atividade docente, essa experiência foi atravessada por ambivalências. A alegria do reencontro conviveu com o medo da contaminação, o cansaço decorrente das novas configurações da organização do trabalho e a percepção de que os estudantes retornaram profundamente afetados pela experiência pandêmica, como relata Sálvia:

Quando foi estabelecido o retorno apesar do medo eu criei expectativas pensando no presencial, achava que o sentido do meu trabalho voltaria mas os alunos voltaram bem mais danados. Além do que já falei, o uso de máscaras, os alunos que não respeitavam o afastamento dos colegas. Enfim não foi como eu

esperava. Eu idealizei ao pensar: 'ainda bem que vou sair desse marasmo, desse trabalho isolado, solitário'. De repente me deparei com outra realidade bem caótica, as crianças com aquela carga que já trazem de casa. (Sálvia)

O contraste entre as expectativas construídas em torno do retorno ao ensino presencial e a realidade encontrada na escola marca de forma decisiva essa experiência. A percepção de que o tempo “paralisava” durante o ensino remoto dá lugar à frustração de constatar que a volta à escola não reativa automaticamente as condições de exercício do trabalho docente.

A idealização do presencial como alternativa ao isolamento, à monotonia e ao esvaziamento experimentados no trabalho remoto é confrontada por uma realidade marcada por novas exigências, pelos efeitos da pandemia sobre os estudantes e pelas restrições ainda presentes no ambiente escolar. Os relatos indicam, assim, que a retomada das atividades presenciais não significou um retorno às condições anteriores, mas exigiu das professoras novas formas de mobilização para reconstruir o exercício da docência diante de uma nova organização do trabalho na escola.

5.3 A realidade foi tão dura que passei a desejar o que detestei”: os novos desafios da docência

Com o retorno ao ensino presencial, as professoras passaram a lidar com um conjunto de dificuldades que ampliou as exigências dirigidas ao trabalho docente. As defasagens de aprendizagem acumuladas durante a pandemia, somadas às mudanças observadas no comportamento dos estudantes e na dinâmica cotidiana da escola, produziram novas demandas para a atividade e intensificaram desafios que já faziam parte da realidade escolar. Os relatos analisados neste eixo evidenciam como essas transformações repercutiram no cotidiano das docentes.

Os depoimentos indicam que essa intensificação se materializou, sobretudo, na necessidade de manejar de forma combinada os prejuízos pedagógicos acumulados e o desafio de reestruturar a dinâmica da sala de aula. Inicialmente, as narrativas chamam

a atenção para o impacto das defasagens de aprendizagem produzidas no período remoto:

Muito complicado, porque era como se a gente tivesse que suprir todo aquele tempo em que a aula era remota. Às vezes eu penso que é como se não tivesse tido aula na pandemia. Os alunos retrocederam e tivemos que retomar tudo que foi dado anteriormente. As coisas continuaram difíceis. (Acácia)

Um fato negativo foi perceber no retorno que os alunos voltaram do mesmo jeito de antes da pandemia em termos de conhecimento e aprendizagem. Com raras exceções, é como se o período de aulas remotas não tivesse existido. Os alunos passaram de ano apenas sem aprenderem nada e chegaram com muitas dificuldades. Tive que trabalhar dobrado para tentar sanar os prejuízos. Incrível, mas é como se eles não tivessem estudado no período da pandemia. (Camélia)

Os depoimentos revelam mais do que a percepção de dificuldades de aprendizagem entre os estudantes. Ao afirmarem que era “como se não tivesse tido aula” ou que o período remoto parecia “não ter existido”, as professoras expressam uma avaliação negativa dos resultados produzidos naquele período. Essas formulações sugerem não apenas a constatação de defasagens pedagógicas, mas a experiência de confrontar-se com um trabalho cujos efeitos pareciam pouco perceptíveis no retorno ao presencial. Nesse sentido, as dificuldades observadas nos processos de ensino e aprendizagem adquirem um significado que ultrapassa o desempenho dos estudantes, incidindo também sobre a relação das docentes com o próprio trabalho realizado durante a pandemia.

Os relatos sugerem que o retorno presencial não exigiu apenas a retomada das atividades escolares, mas a reconstrução de formas de convivência que haviam sido alteradas pela experiência pandêmica. Ao afirmar que precisou “refazer tudo que já tinha feito”, Jasmim expressa a percepção de que rotinas, regras e acordos construídos no cotidiano da sala de aula deixaram de produzir os efeitos esperados após o retorno presencial. Nesse sentido, as mudanças observadas no comportamento dos estudantes

não aparecem apenas como uma característica dos alunos, mas como um elemento que transforma as condições concretas de realização do trabalho docente.

Em diálogo com Canguilhem (2009), é possível compreender que essa situação exige das professoras a criação de novas normas para tornar viável a vida coletiva na escola. A reconstrução das rotinas escolares não corresponde, portanto, à simples recuperação de práticas anteriores, mas à elaboração de novas formas de organizar a convivência diante de uma realidade modificada pela pandemia. O trabalho docente passa a incluir, de maneira ainda mais intensa, a produção cotidiana de condições que permitam a participação dos estudantes e a realização das atividades pedagógicas.

Embora esse esforço de reconstrução tenha permitido restabelecer condições mínimas para a realização do trabalho, ele não ocorreu sem custos para as professoras. Os relatos indicam que a necessidade permanente de reorganizar rotinas, reconstruir formas de convivência e responder a novas exigências do cotidiano escolar foi marcada por sofrimento e sentimentos ambivalentes em relação ao retorno presencial:

Sabe o que pensei depois que voltei: ah meu Deus era melhor on-line mesmo.

Eu fiquei nesse conflito porque vivia ansiosa para o retorno à minha sala de aula, a escola, lugar de vida. E de repente a realidade foi tão dura que passei a desejar o que detestei que foi o ensino remoto. [...] Se antes da pandemia era difícil, depois que voltamos piorou bastante. (Dália)

Chama atenção o fato de que a professora passa a desejar justamente aquilo que havia sido objeto de rejeição durante a pandemia. O ensino remoto, anteriormente associado ao isolamento, sofrimento, insegurança e medo, reaparece retrospectivamente como uma alternativa menos penosa diante das exigências encontradas no cotidiano escolar após o retorno. Essa inversão sugere que o retorno presencial, embora desejado, passou a ser vivido também como fonte de sofrimento. O relato aponta a ambivalência presente nessa experiência, na qual a satisfação pelo reencontro com a escola convive com a percepção de que as condições concretas de realização do trabalho se tornaram ainda mais difíceis.

As dificuldades descritas por Dália assumem contornos específicos quando as professoras se referem às mudanças observadas no comportamento das crianças após a pandemia. Como expressa Petúnia:

As crianças pequenas já vêm com tanto sofrimento, é tanta irritabilidade que eu fico impactada. Como pode uma criança com três anos ser tão agressiva? [...] Parece que a sala de aula é um lugar entediante para os alunos. A tecnologia contribui pra isso... a criança desde cedo no celular, nos games. A sala de aula é uma prisão parece. (Petúnia)

O estranhamento expresso por Petúnia diante da agressividade, da irritabilidade e do aparente desinteresse das crianças sugere mudanças nas formas de participação e envolvimento dos estudantes com a vida escolar. Ao afirmar que a sala de aula parece uma “prisão”, a docente expressa o confronto com uma realidade que desafia saberes e estratégias construídos ao longo da experiência profissional. Nesse cenário, o sofrimento não decorre apenas do aumento das exigências do trabalho, mas também do confronto com uma realidade em que saberes e estratégias construídos ao longo da experiência docente já não garantem, por si sós, o envolvimento das crianças nas atividades e na vida escolar.

5.4 “Saímos da sala de aula para salvar nossa saúde enquanto era tempo”: a precarização das condições e da organização do trabalho docente

As entrevistas realizadas e os registros do diário de campo permitem aprofundar a análise ao evidenciar como a precariedade das condições materiais interfere na realização da atividade e na saúde das docentes. Observou-se que a estrutura física da escola apresenta limitações significativas, caracterizadas por salas de aula pequenas, quentes e sem climatização adequada, nas quais turmas de aproximadamente vinte e cinco alunos se distribuem em espaço restrito. Nessas condições, a necessidade de manter portas e janelas abertas para amenizar o abafamento térmico resulta na entrada constante de ruídos externos provenientes de outros ambientes, dificultando a condução das atividades e exigindo maior esforço vocal por parte das professoras. Quando essas

condições deixam de oferecer suporte mínimo à realização da atividade, a sobrecarga passa a incidir diretamente sobre o corpo das trabalhadoras, especialmente por meio do desgaste vocal:

Eu agora estou utilizando microfone na sala de aula porque minha voz estava afetada, porque muitas vezes preciso gritar alto para os alunos ouvirem. Você acredita que o barulho é tão grande que mesmo com microfone ainda tenho que falar alto? Eu me sinto adoecida quando eu vejo a necessidade de gritar, mesmo com microfone e eu ainda preciso gritar. Eu digo a eles: minha gente, não permitam que ninguém faça isso com vocês, vocês terem que ser tratados no grito para ouvirem. Colaborem!!! Mas entra num ouvido e sai no outro. (Flora)

O uso do microfone aparece, nesse contexto, como tentativa de compensar tecnicamente os limites das próprias condições materiais de trabalho. No entanto, a necessidade de elevar a voz mesmo com amplificação sonora explicita o esforço corporal exigido para a condução da turma e evidencia como a precariedade das condições de trabalho se inscreve no corpo da docente. Ao afirmar que se sente “adoecida” diante da necessidade de gritar, Flora não se refere apenas ao desgaste vocal, mas ao sofrimento produzido pela impossibilidade de sustentar formas de interação que considera desejáveis no trabalho pedagógico. Sua recusa em naturalizar o grito como forma de comunicação com os alunos sugere que o sofrimento decorre também do confronto entre os valores que orientam sua prática e as condições concretas nas quais o trabalho precisa ser realizado.

Na etapa final da pesquisa de campo, a escola passava por uma reforma estrutural que, segundo a direção, se estenderia por vários meses e envolveria mudanças em diferentes ambientes do prédio. A realização das obras interferia diretamente no cotidiano de trabalho das profissionais, que permaneciam exercendo suas atividades em meio à poeira, ao barulho constante e à redução dos locais de convivência coletiva. Parte da biblioteca foi transferida para a sala dos/as professores/as, produzindo um ambiente apertado, desorganizado e visualmente

poluído. O espaço passou a funcionar simultaneamente como local de descanso, planejamento, armazenamento de materiais e atendimento pedagógico.

Uma das professoras comentou:

Nós que somos readaptadas ficamos dando reforço aos alunos que estão com dificuldades na sala de aula. Antes da reforma a gente atendia os alunos na biblioteca, mas agora vamos ficar aqui na sala dos professores, que agora também vai ser de reforço a aluno, depósito de material... dá pra sentir né? Sem espaço, sem conforto. (Dália)

Além das dificuldades decorrentes da reforma estrutural da escola, o retorno às atividades presenciais também foi marcado pelas exigências impostas pelas medidas de biossegurança adotadas no contexto da pandemia. Essas novas condições de trabalho acrescentaram demandas à atividade docente e intensificaram o desgaste físico cotidiano, como evidenciado nos seguintes relatos:

O mais desafiador do retorno ao presencial foi dar aula de máscara porque era muito cansativo. Eu procurava usar a máscara reforçada mesmo, a N95, e aí era... menina, era difícil... a gente sentia a respiração... eu devia ter outro pulmão à parte, porque vinha uma força do estômago tão grande, pra você falar, pra você ser ouvida com máscara. (Flora)

Sem falar que dar aula com aquela máscara no rosto cansava muito mais, a gente não tinha costume, eu saía esgotada da sala. Porque envolve a questão do cuidado com a saúde da criança também. A criança tirava a máscara, o professor corria pra recolocar. Então, além do ensino, tinha a questão de se preocupar com a própria saúde e a saúde das crianças também. O professor tinha que se desdobrar em tudo ali. (Sálvia)

A volta deu muito medo né? Tinha a questão de ter que usar máscaras, no meu caso pior ainda porque eu trabalhava com crianças pequenas. Era muito difícil as crianças ficarem com as máscaras, eu tinha que estar atenta a isso o tempo todo. O calor era muito grande e piorava com o uso da máscara. Quando a gente

dá aula à criança, a expressão facial conta muito né? Mas com a máscara a criança não via nossa expressão e isso dificultava. E educação infantil é movimento, você tem que estar se movimentando na sala e as crianças também, gestos, movimentos, sorrisos, falas. (Jasmim)

Observa-se que o esforço para projetar a voz através da máscara, a exposição ao calor, a necessidade de vigilância constante e as restrições impostas à comunicação corporal ampliam significativamente as exigências corporais implicadas na realização do trabalho. Na Educação Infantil, em particular, a impossibilidade de recorrer plenamente às expressões faciais, aos gestos e à proximidade física atinge recursos importantes mobilizados pelas professoras na interação com as crianças.

Essas experiências revelam como determinadas condições de trabalho podem impor uma sobressolicitação do corpo, exigindo das docentes um dispêndio adicional de energia física e psíquica para realizar atividades que, em circunstâncias distintas, demandariam menor esforço. O calor, o uso prolongado das máscaras, o esforço vocal e a necessidade permanente de vigilância passam, assim, a constituir elementos que ampliam a penosidade implicada na realização do trabalho cotidiano.

Os relatos indicam que, além das exigências físicas impostas pelas condições de trabalho, as professoras permanecem responsáveis por regular comportamentos, acolher dificuldades e sustentar as condições necessárias ao funcionamento cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, as contribuições de Kergoat (2009) permitem compreender que parte dessas atribuições se articula à histórica associação entre docência, cuidado e trabalho feminino. A expectativa de que as professoras assumam continuamente tarefas de mediação relacional e afetiva amplia as exigências da atividade e contribui para a intensificação do trabalho realizado no cotidiano escolar.

Os registros do diário de campo também permitem problematizar a dimensão sexuada dessas exigências. Em uma conversa informal, um professor de inglês relatou preferir atuar no ensino fundamental II, descrevendo como particularmente desgastantes as demandas associadas ao manejo das turmas da educação infantil.

Mesmo não permanecendo todo o turno em uma única sala, afirmou recorrer ao uso de microfone para sustentar as aulas em meio ao ruído e à agitação das crianças. O relato sugere que parte das exigências implicadas no trabalho com crianças pequenas ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica, envolvendo atividades de organização do coletivo, regulação dos comportamentos e acompanhamento contínuo dos alunos. Conforme discutem Neves et al. (2019), a docência voltada às crianças pequenas permanece fortemente associada a atributos historicamente vinculados ao feminino, contribuindo para a naturalização de tarefas relacionadas ao cuidado e à gestão das relações cotidianas.

Nessa direção, a fala de Sálvia acerca da necessidade constante de recolocar as máscaras das crianças ilustra como exigências relacionadas à proteção, vigilância e atenção permanente passaram a integrar o cotidiano docente durante a pandemia. Embora fundamentais para o funcionamento da escola, tais tarefas tendem a ser percebidas como extensões naturais do papel feminino e não como trabalho efetivamente realizado. Tal invisibilização contribui para obscurecer os custos físicos, psíquicos e temporais envolvidos nessas atividades, que se somam às demais exigências da docência.

Nesse cenário, a precarização também se manifesta na necessidade de mobilizar recursos próprios para viabilizar o trabalho. Conforme registrado no diário de campo, diante da insuficiência de suporte institucional, a compra de materiais pedagógicos passa a ser assumida pela própria docente. Essa prática, contudo, não se apresenta de forma isolada, mas se articula ao modo como a professora investe na atividade e na relação com os estudantes.

Em um dos registros de campo, a mesma docente que relatou custear materiais com recursos próprios convidou a pesquisadora a conhecer os trabalhos desenvolvidos pela turma para a feira de cultura da escola. A sala encontrava-se repleta de produções relacionadas a contos infantis, folclore e datas comemorativas. Enquanto apresentava os materiais, a professora relatou que passava dias concebendo as produções que

seriam desenvolvidas com as crianças, refletindo sobre os temas, os materiais e as diferentes possibilidades de criação. Comentou, inclusive, que, em algumas ocasiões, despertava durante a madrugada pensando em novas ideias para a feira de cultura. Durante toda a conversa, a interação era continuamente atravessada por solicitações dos alunos, conflitos, choros e disputas, exigindo um manejo permanente das situações, sem possibilidade de suspensão da atividade. Em meio a esse movimento, uma aluna aproximou-se e a abraçou. Diante do gesto, a professora comentou: “Um abraço desse e todo meu estresse de trabalho some” (Jasmin).

Ao justificar o investimento de recursos próprios na atividade, a docente afirmou: Eu não tenho problema em gastar porque quando vejo meus alunos motivados produzindo material para a feira de cultura da escola, eu me realizo. Gasto mesmo porque sou uma professora cuidadosa e queria que eles apresentassem material bonito na feira. (Jasmim)

A cena observada revela uma forma singular de envolvimento com o trabalho. A dedicação à concepção das produções, o entusiasmo com que a professora apresentava os materiais elaborados pela turma, a satisfação expressa ao acompanhar o envolvimento das crianças e o sentido atribuído ao investimento de recursos próprios revelam um modo de investir na atividade que ultrapassa o cumprimento das tarefas prescritas.

Mesmo em um contexto marcado pela sobrecarga e pelas dificuldades cotidianas, a docente permanece intensamente implicada com aquilo que cria e desenvolve junto aos estudantes. Sob a perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, essa forma de investimento na atividade aproxima-se do que Dejours (2025) denomina processos sublimatórios. Mais do que cumprir as prescrições do trabalho, a professora mobiliza sua inteligência prática e sua criatividade para conceber, juntamente com os estudantes, produções singulares.

A mesma situação de trabalho que favorece a expressão desses processos sublimatórios também evidencia as marcas da precarização. O envolvimento da

professora com a atividade convive com a necessidade de suprir, com recursos próprios, condições que deveriam ser asseguradas institucionalmente. Ao assumir o financiamento de condições mínimas para o desenvolvimento das atividades, a docente mobiliza-se para garantir que o trabalho seja realizado da melhor forma possível. No entanto, ao individualizar a resolução de problemas de ordem estrutural, esse investimento pessoal contribui para deslocar para o plano individual responsabilidades que deveriam ser asseguradas pelas condições institucionais de trabalho.

Desse modo, a disposição para investir recursos próprios na realização das atividades pedagógicas favorece a naturalização de práticas que tornam pouco visíveis os limites entre compromisso profissional e responsabilização individual. As despesas decorrentes da insuficiência de recursos institucionais passam, assim, a ser incorporadas ao cotidiano de trabalho como se constituíssem uma escolha pessoal da docente, e não uma expressão da precariedade das condições em que a atividade é realizada.

A precarização, entretanto, não se restringe às condições materiais de realização da atividade. Ela também se expressa na própria organização do trabalho, por meio da incorporação de novas exigências, mecanismos de controle e processos de intensificação da atividade docente. Nesse contexto, a introdução do sistema de diários virtuais (Educasim) alterou significativamente a rotina das professoras, convertendo uma ferramenta que deveria operar como apoio em um elemento adicional de pressão e desgaste, conforme destacam as participantes:

Uma outra questão que vem adoecendo os professores é esse sistema de diários on-line que muitos professores ainda não se adaptaram. A formação para lidarmos com esse sistema Educasim não foi boa, mas não foi mesmo. Realmente não teve uma formação satisfatória que facilitasse o trabalho [...]. Fomos aprendendo na prática e isso foi bem sofrido para muitos. (Sálvia)

Além do tempo que se gasta trabalhando nesse sistema, que é lento, que cai direto e é preciso refazer tudo de novo. Tem professores que passam o final de

semana todo trabalhando no sistema. Ele tem sido um dos motivos de afastamento do professor da sala de aula, seja por licença, readaptação e aposentadoria. (Gérbera)

Esse processo de digitalização se articula à ampliação das exigências burocráticas, reconfigurando a atividade docente. O contraste entre a antiga organização do trabalho, baseada na materialidade da caderneta física, e as exigências atuais relacionadas ao Plano Educacional Individualizado (PEI) evidencia a expansão das demandas administrativas dirigidas às professoras:

Antes, quando era a caderneta física, era basicamente registro de aula, naquele quadradinho [...] e também a frequência do aluno. Atrás o plano anual, a nota ou o conceito. Agora tem o PEI [...]. Todo bimestre o professor tem que fazer o plano de cada aluno especial da sala. Isso gera uma carga de trabalho sem igual. Porque além de fazer tem que inserir no sistema. Por exemplo: se um professor tem quatro alunos especiais, ele tem que fazer os planos de cada um mais o plano da turma em geral. (Amarílis)

A sobrecarga decorrente dessa multiplicação de tarefas é agravada por mecanismos de controle e validação hierárquica, que submetem continuamente o agir docente à avaliação das instâncias de supervisão:

E após inserir no sistema, o diretor pedagógico administrativo tem que olhar pra ver se está tudo bem. Supervisora tem que olhar. Se elas avaliarem que não está bom, o professor tem que refazer e inserir novamente. O estresse é muito grande minha gente. É muita cobrança. Além de você ter o trabalho aqui na escola, você tem muito trabalho em casa. Aí o sistema muitas vezes não ajuda, você coloca e de repente dá uma pane e apaga tudo. Reinicia, dá problema e assim vai. (Camélia)

As falas revelam que a digitalização do trabalho docente não se traduz, necessariamente, em simplificação ou racionalização das atividades. Ao contrário, a lentidão do sistema, as falhas recorrentes, a perda de dados e a necessidade de refazer

tarefas convertem uma ferramenta concebida para apoiar o trabalho em uma fonte adicional de exigências. A inserção contínua de informações, a elaboração de documentos individualizados e os sucessivos processos de validação e correção ampliam o tempo dedicado a atividades burocráticas e reforçam mecanismos de controle sobre o trabalho realizado.

Nesse cenário, as professoras se veem compelidas a investir tempo extra, frequentemente fora da jornada de trabalho, para responder a exigências administrativas cuja realização passa a disputar espaço com outras dimensões da atividade. A necessidade de submeter continuamente registros, planejamentos e avaliações à apreciação de instâncias hierárquicas também reduz as margens de autonomia na condução do trabalho, intensificando a percepção de cobrança e vigilância expressa pelas docentes.

Essa configuração da organização do trabalho restringe progressivamente as margens de autonomia das docentes ao deslocar parte significativa da atividade para o atendimento de exigências burocráticas, para o preenchimento contínuo de registros e para a necessidade de refazer tarefas diante das sucessivas cobranças institucionais. Nessas condições, o trabalho tende a afastar-se da elaboração singular da atividade e da mobilização da inteligência prática, dificultando que possa constituir-se como obra e favorecendo processos antissublimatórios (Dejours, 2025).

Esse conjunto de transformações pode ser compreendido como expressão do avanço de formas de gestão do trabalho escolar alinhadas à racionalidade neoliberal, marcadas pela intensificação das exigências burocráticas, pela ampliação dos mecanismos de controle, pela lógica da produtividade e pela responsabilização individual das docentes diante de problemas estruturais da educação pública.

À luz das análises de Laval (2004), esse processo expressa a incorporação progressiva de referenciais gerenciais à escola pública, deslocando o foco da atividade pedagógica para o cumprimento de metas, indicadores e procedimentos administrativos. Essa configuração amplia a sobrecarga de trabalho, fragiliza a

autonomia, restringe os espaços de cooperação e reconhecimento indispensáveis à realização da atividade e produz importantes repercussões para a saúde mental das professoras.

Os registros do diário de campo reforçam essas análises ao evidenciarem a dimensão concreta da sobrecarga produzida pelo sistema informatizado. Em uma das observações, uma professora relatou a necessidade de preencher “126 habilidades” por aluno, além de avaliações, conceitos e registros individualizados das aulas. Na ocasião, utilizava a internet do próprio celular para alimentar o sistema, uma vez que a conexão da escola não estava funcionando. Em outro momento, um professor de inglês afirmou possuir mais de setecentos alunos vinculados à plataforma, descrevendo a dificuldade de administrar o volume de fichas, avaliações e registros exigidos pelo Educasim.

Essa ampliação do tempo de trabalho aparece diretamente associada à extrapolação da carga horária formal, evidenciando o descompasso entre o tempo prescrito e o tempo efetivamente necessário para dar conta das exigências da atividade:

O salário da gente é pago em cima de 30 horas [...] mas a gente sempre ultrapassa [...] me diga se em duas horas é suficiente para preparar um plano de aula? Não dá. E agora, com os planos individualizados, passamos muito das 30 horas. Eu vivo um dilema porque tomo remédio para ansiedade, que dá muito sono, e tem noites em que preciso trabalhar até tarde e fico brigando com o sono.
(Camélia)

O relato de Camélia desloca a discussão da dimensão técnica do sistema para suas implicações sobre o tempo de trabalho. Mais do que dificuldades operacionais, o que emerge é a incompatibilidade entre a jornada formalmente remunerada e o tempo efetivamente necessário para atender às exigências administrativas incorporadas ao trabalho docente. A necessidade de prolongar o trabalho para o período noturno, mesmo sob os efeitos da medicação para ansiedade, evidencia como essas demandas passam a avançar sobre os momentos destinados ao descanso e à recuperação. Nesse cenário, a ampliação das tarefas burocráticas não se traduz apenas em aumento da carga de

trabalho, mas também em uma restrição das possibilidades de repouso e recomposição física e psíquica das professoras.

Os efeitos dessa ampliação das exigências administrativas não se restringem ao prolongamento da jornada ou à redução das possibilidades de descanso. Os relatos indicam que a intensificação do trabalho associada às demandas burocráticas também tem produzido implicações sobre a saúde das docentes e, em alguns casos, sobre sua permanência na sala de aula. Nessa direção, Dália associa diretamente a crescente burocratização do trabalho aos processos de adoecimento observados entre os professores:

E essa questão burocrática está afetando muitos professores. Eu digo a você: se fosse como eu entrei em 2009, que era diário de classe, eu ainda estava na sala de aula. Eles complicam muito [...]. A tecnologia deveria ser para nos ajudar e facilitar nossa vida e não complicar e está complicando, porque tem muito professor adoecendo. Tem professores bem mais novos que eu, com 40 anos, que já estão se readaptando porque estão adoecendo. (Dália)

Compreende-se que as implicações dessa sobrecarga, do adoecimento que culmina em afastamentos precoces e da invasão do espaço doméstico não se distribuem de forma neutra. O prolongamento da jornada para atender às exigências burocráticas reduz as possibilidades de descanso e recuperação, incidindo sobre mulheres cujo cotidiano já é marcado pela articulação entre trabalho profissional, responsabilidades domésticas e atividades de cuidado, historicamente distribuídas de forma desigual na divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2016).

Os relatos analisados até aqui sugerem que o adoecimento docente não se vincula apenas à ampliação das exigências burocráticas e à intensificação do trabalho administrativo. As entrevistas evidenciam que diferentes dimensões da organização do trabalho também contribuíram para a produção de desgaste, sofrimento e adoecimento. Nessa direção, destaca-se a experiência vivida por parte das professoras em uma escola de tempo integral da rede municipal, da qual posteriormente solicitaram remoção

em razão das condições concretas e da forma de organização do trabalho naquele contexto:

O modelo de escola integral que não funciona. Pega muito pesado para o professor porque a escola não tem estrutura e todos acabam sofrendo, adoecendo. (Sálvia)

Não há estrutura e nós pagamos o pato. Os alunos Passam o dia na escola, sujo, suado e a escola não tinha estrutura para banho. Eles voltam do almoço cansados, agitados e fica tudo pesado e adoecedor para todos. (Gérbera)

Nesse cenário, a sobrecarga de trabalho decorre não apenas do aumento das demandas pedagógicas, mas também da necessidade permanente de administrar conflitos, lidar com vulnerabilidades sociais dos alunos e sustentar emocionalmente a rotina escolar em condições precárias. As falas de Sálvia e Gérbera sugerem que a ampliação da jornada escolar não foi acompanhada por condições materiais e organizacionais capazes de sustentar as exigências desse modelo, fazendo com que precariedade da infraestrutura, pressão da gestão e intensificação das demandas cotidianas se combinassem na produção do desgaste relatado pelas docentes. As professoras relacionam diretamente essa vivência aos processos de adoecimento e readaptação:

Nós três aqui e mais outros professores viemos de uma escola em que a gestão era pressão total. Não é à toa que somos três readaptadas, né? Muitos adoeceram. Mesmo antes da pandemia a gente vivia numa pressão tão grande. O alunado não era fácil, a gestão não era fácil. Era uma escola integral e a gente adoeceu mesmo. (Gérbera)

Assim, o adoecimento não aparece como experiência isolada ou resultado de fragilidades individuais, mas como fenômeno compartilhado por diferentes docentes. A referência recorrente às readaptações e aos pedidos de remoção sugere que, para parte das professoras, a permanência na regência de classe passou a ser percebida como

incompatível com a preservação da própria saúde. Dália sintetiza essa experiência ao afirmar: “Saímos da sala de aula para salvar nossa saúde enquanto era tempo.”

A afirmação de Dália confere especial densidade a essa experiência ao apresentar a readaptação não como uma escolha desejada, mas como uma estratégia de proteção diante de um processo prolongado de desgaste. Nesse cenário, a readaptação deixa de aparecer como um evento excepcional e passa a integrar o horizonte de preservação da saúde das docentes frente às condições e à organização do trabalho vivenciadas.

Essa percepção também emergiu em conversas informais registradas no diário de campo. Em uma dessas ocasiões, uma professora afirmou: “Nossa situação é caótica porque trabalhamos muito e estamos adoecendo. Estamos meio à deriva porque o sindicato está muito atrelado à gestão municipal e, por isso, não luta por melhores condições de trabalho.” (Açucena).

A fala de Açucena revela a percepção de fragilidade das possibilidades coletivas de enfrentamento das condições de trabalho. Ainda que a atuação da entidade sindical não tenha constituído objeto desta investigação, a expressão “estamos meio à deriva” sintetiza um sentimento que atravessou diferentes momentos do trabalho de campo, indicando que, na percepção de algumas docentes, o agravamento do sofrimento e do adoecimento não encontrava respostas coletivas capazes de produzir mudanças nas condições em que o trabalho era realizado.

5.5 “Vou tomar esse cafezinho para ver se ele me ressuscita”: relações de trabalho, reconhecimento e estratégias coletivas de defesa

Ao longo do trabalho de campo, tornou-se evidente que o sofrimento docente não se circunscrevia apenas à sala de aula, mas atravessava o conjunto da organização do trabalho escolar e das relações produzidas no interior da instituição. A sobrecarga burocrática, a necessidade permanente de mobilização subjetiva para fazer frente às resistências do real, os conflitos nas relações de trabalho, as dificuldades materiais da escola e as transformações observadas no comportamento dos alunos após a pandemia

compunham um cenário marcado por desgaste contínuo, adoecimento e afastamentos sucessivos da sala de aula.

Nesse contexto, os momentos de intervalo das aulas, conhecidos como horário do recreio, assumiam uma função particularmente importante na dinâmica coletiva das professoras. Embora o recreio durasse apenas cerca de quinze minutos, constituía um raro espaço de suspensão parcial das exigências cotidianas. Nas observações realizadas na sala das professoras, percebeu-se a existência de um acordo entre as docentes de evitar, durante o recreio, conversas sobre conflitos da sala de aula, cobranças institucionais e problemas do trabalho, salvo quando alguma situação mais intensa rompia essa tentativa de afastamento temporário das tensões.

As conversas giravam frequentemente em torno de temas considerados triviais, como viagens, comidas, festas, cidades do interior, programas de televisão ou situações engraçadas do cotidiano. O clima era marcado por risos, brincadeiras e comentários leves, mesmo em uma rotina atravessada por sinais evidentes de desgaste. Em um dos encontros no horário do intervalo, as professoras comentaram:

Às vezes basta um pãozinho, um cafezinho aqui na hora do recreio e a gente dá uma aliviada no stress. Não dá para ficar falando dos problemas que enfrentamos na sala de aula, porque a gente precisa criar energia para voltar pra sala de aula e enfrentar uma realidade muito dura. (Gérbera)

Realmente nessas horas de intervalo, a gente desaparece um pouquinho... um colega conta uma piada, outro fala de uma viagem e a gente sai daquele lugar de tensão e se refugia conversando com os colegas, contando piadas. Se não for assim não tem como aguentar o tranco. Tem colegas que ainda trabalham em outra escola. Não sei como eles dão conta. (Peônia)

A decisão de evitar conversas sobre os problemas do trabalho durante o recreio não indicava ausência de sofrimento. Ao contrário, os relatos sugerem que esse afastamento temporário constituía uma forma de proteção diante de um cotidiano marcado por pressões e desgastes contínuos. Os pequenos rituais do recreio, o café,

as brincadeiras, as conversas aparentemente banais e o humor compartilhado pareciam operar como formas de fortalecimento do coletivo frente ao sofrimento produzido pelo trabalho. Conforme Dejours (2004), tais estratégias defensivas coletivas contribuem para tornar o sofrimento mais suportável e preservar certo equilíbrio psíquico diante das exigências do trabalho.

Em uma das observações de campo, uma professora que não participou da pesquisa por não ter atuado na docência durante a pandemia entrou rapidamente na sala dos/as professores/as durante o recreio, pegou um copo de café e afirmou em voz baixa: “Vou tomar esse cafezinho para ver se ele me ressuscita, porque acho que morri no primeiro horário.”

Logo em seguida, ao ouvir o alarme da escola sinalizando o fim do intervalo, comentou: “Não sei porque eles tocam essa sirene de forma tão insistente, por acaso a gente não sabe que precisa voltar pra sala?”

As falas, atravessadas pelo humor e pela ironia, deixavam entrever o desgaste físico e mental, bem como a saturação diante da rotina escolar. O próprio intervalo aparecia menos como descanso efetivo e mais como uma breve tentativa de recomposição antes do retorno à atividade. A queixa em relação à sirene parece expressar o incômodo diante de uma organização do trabalho que regula de forma rígida os tempos escolares, inclusive aqueles destinados às pausas. Nessa configuração, até os momentos de interrupção da atividade permanecem subordinados às prescrições institucionais, reduzindo as possibilidades de recuperação física e psíquica das professoras diante das exigências cotidianas do trabalho.

Em outro momento observado durante o recreio, a diretora entrou na sala das professoras brincando sobre a roupa verde que vestia: “Hoje eu estou vestida de Heineken”. Em seguida, passou a comentar sobre cachaças e engenhos da cidade de Areia-PB. As professoras riram, interagiram e deram continuidade às brincadeiras. Em determinado momento, ao apontar para dois cocos secos que estavam sobre a mesa, a diretora comentou que daria “um destino” a eles caso a professora responsável não

os levasse embora, ao que outra docente respondeu em tom jocoso: “leve logo ou o destino vai ser jogar em sua cabeça”. (Açucena). Todos presentes na sala esboçaram um sorriso contido.

A cena evidencia que o humor também atravessava as relações hierárquicas e compunha parte importante da sociabilidade cotidiana na escola. Contudo, a convivência aparentemente descontraída não eliminava tensões e ressentimentos que emergiam em outros momentos das entrevistas e conversas informais.

A mesma professora que falou em jogar o coco seco na cabeça da diretora relatou, na entrevista, um profundo desapontamento após ser advertida pela direção por utilizar o ginásio da escola como estratégia para negociar a participação de um aluno com Transtorno do Espectro Autista nas atividades da turma. Segundo ela:

O aluno não queria fazer a atividade e eu disse que se ele fizesse eu levaria todos para o ginásio dez minutos. O aluno aceitou a proposta porque ama ir para o ginásio e fez a tarefa e fomos. A direção me chamou em poucos minutos e pediu pra voltar pra sala de aula e ainda disseram: você não é professora de educação física. Não sabe ela que essa minha estratégia de dez minutos tem um valor enorme para aprendizagem de toda turma porque sem esse acordo o aluno com espectro autista não faria as atividades e faria muito barulho na sala interferindo na aprendizagem dos colegas. (Açucena)

O episódio explicita o hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Diante das exigências concretas do fazer docente, a professora mobiliza estratégias construídas na experiência para tornar o trabalho possível. Mais do que desautorizar uma estratégia construída na experiência, a advertência recebida pela professora inscreve-se em uma forma de organização do trabalho que restringe as possibilidades de criação. Ao privilegiar o estrito cumprimento das prescrições em detrimento dos modos singulares de realização construídos no confronto com o real do trabalho, a gestão limita a expressão da inteligência prática mobilizada pela docente. Nessa

dinâmica, o trabalho deixa de oferecer condições favoráveis para que a criação se desenvolva, favorecendo processos antissublimatórios (Dejours, 2025).

As repercussões dessa forma de organização do trabalho também aparecem nas reflexões de Camélia, que distingue o desgaste inerente à docência daquele produzido pelas relações hierárquicas presentes na escola:

Então em relação aos sintomas eu sinto ansiedade, insônia e inquietação com as coisas que acontecem na escola. Eu sofro e me desgasto muito. O psiquiatra disse que se eu continuar assim vai me afastar do trabalho, só que gosto muito de ensinar e por isso estou na terapia toda semana, para aprender a lidar com o estresse daqui. A sala de aula às vezes estressa, cansa, mas eu dou conta, eu me dou muito bem com os alunos. Mas quando se trata das questões de relações com a hierarquia a coisa complica. (Camélia)

O depoimento aponta que, embora a atividade docente envolva desafios, demandas e desgastes próprios do cotidiano escolar, é nas relações hierárquicas que a professora localiza uma importante fonte de sofrimento. Esse achado sugere que o sofrimento e o adoecimento docente não estão relacionados à atividade de ensinar em si, mas às formas pelas quais o trabalho é organizado, gerido e reconhecido no cotidiano escolar. Na perspectiva de Dejours (2004), o reconhecimento ocupa lugar central na construção da identidade e da saúde mental no trabalho. Quando esse reconhecimento não se efetiva, fragiliza-se a dinâmica de construção identitária produzida na relação com o trabalho, uma vez que a atividade deixa de encontrar no outro a confirmação social necessária para sustentar o investimento subjetivo realizado.

Ao comentar o funcionamento da gestão escolar, Camélia acrescentou:

Tem eleição para direção, sim! Só que os que já estão há muito tempo na direção sempre têm as melhores pontuações e eu acho que tem algum arrumadinho com o sindicato. Enfim, é difícil... por não silenciar levo nome de chata, mas tenho posições firmes e não vou mudar para agradar o sistema. Inclusive a própria

gestão já age como age porque se submete ao sistema, não se questiona nada, apenas cumpre as ordens da parte de cima. (*Camélia*)

Ao afirmar que a própria gestão também "se submete ao sistema", Camélia desloca a compreensão dos conflitos cotidianos da esfera exclusivamente interpessoal para as formas de organização do trabalho. O problema deixa de ser atribuído apenas às características individuais dos gestores e passa a ser compreendido como expressão de uma lógica institucional que atravessa as relações hierárquicas e influencia as possibilidades de atuação dos diferentes sujeitos no espaço escolar.

As dificuldades para problematizar coletivamente a organização do trabalho também apareceram no relato de Flora:

Eu às vezes sou chamada de chata por fazer alguns enfrentamentos e discordar de determinadas atitudes, discordar de algumas regras. Muitos gostam da minha postura, mas dizem isso quando estão sozinhos comigo; no coletivo ficam temerosos e se calam. (*Flora*)

O relato explicita que o receio de represálias dificultava a expressão pública de críticas à organização do trabalho, fazendo com que o apoio entre colegas permanecesse, muitas vezes, restrito às conversas individuais e às manifestações privadas de concordância. Desse modo, embora as docentes construíssem importantes formas de solidariedade no cotidiano escolar, essas iniciativas encontravam limites para se constituírem como um coletivo de trabalho capaz de deliberar sobre as dificuldades e contradições da atividade docente.

A influência dessas formas de gestão sobre o trabalho docente também se manifesta nos critérios pelos quais o reconhecimento passa a ser produzido e valorizado na escola. Em seu depoimento, Petúnia problematizou a valorização atribuída às premiações institucionais e contrapôs esse reconhecimento àquele que considera verdadeiramente significativo em seu trabalho:

Muita cobrança para que a escola ganhe prêmio no final do ano, E se um professor atrasar nos registros do sistema perdemos ponto e a escola pode

perder o prêmio. Eu vivo na pressão, não é nem por mim, mas para não prejudicar os colegas e a escola. Então esse tipo de reconhecimento com prêmio para promover nomes não gosto. Eu desconsidero. Meu reconhecimento é dos alunos que se alegram com minha presença, que não me esquecem mesmo saindo da escola e quando me encontram me chamam de tia, ficam felizes. Esse é meu maior sentido do trabalho, favorecer a aprendizagem dos alunos e ter o reconhecimento deles e dos pais. (Petúnia)

O relato de Petúnia sinaliza que a lógica gerencial não reorganiza apenas as formas de controle e avaliação do trabalho, mas também os critérios pelos quais ele passa a ser reconhecido. Embora a organização do trabalho valorize indicadores, premiações e resultados institucionais, a professora desloca o reconhecimento para a relação construída com estudantes e suas famílias.

Ao afirmar que “desconsidera” o reconhecimento associado aos prêmios, explicita que aquilo que valida seu investimento no trabalho não é a distinção institucional, mas o retorno produzido na relação com os estudantes e suas famílias. Como discutido no capítulo anterior, esse tipo de reconhecimento constitui, nesta pesquisa, uma dimensão relevante da experiência docente, ainda que produzido em uma relação distinta daquela estabelecida entre pares e entre trabalhador e hierarquia. Nessa perspectiva, o reconhecimento do trabalho realizado participa da construção da identidade e da saúde mental no trabalho (Dejours, 2004).

As entrevistas também trouxeram relatos sobre a intensificação da jornada de trabalho e a sobreposição de múltiplas exigências profissionais e familiares no cotidiano das docentes. Em uma conversa realizada durante o trabalho de campo, uma professora comentou:

Às vezes venho trabalhar doente. Essa minha colega aqui (aponta para colega ao lado) muitas vezes veio doente. Ela também trabalha em outro município. Trabalha aqui, trabalha lá para ver se melhora a qualidade de vida, mas ao mesmo tempo que melhora o financeiro adoece de cansaço pela jornada nas

escolas e em casa porque é mãe, é esposa. Essa outra colega também. Tem dois filhos e vive na luta para dar uma boa educação. A gente deveria ganhar insalubridade e hora extra porque temos muitas horas extras. É errado demais. (Amarílis)

A intensificação do trabalho docente aparece, no relato, articulada às múltiplas jornadas assumidas pelas professoras. Além das exigências da atividade profissional, emergem também as responsabilidades relacionadas ao trabalho doméstico e aos cuidados familiares, historicamente atribuídos às mulheres. O presenteísmo, expresso na permanência no trabalho mesmo em condições de adoecimento, surge associado tanto às pressões econômicas quanto à dificuldade de interrupção da atividade diante das exigências permanentes do trabalho e da vida doméstica.

As entrevistas também indicaram a presença recorrente de professoras readaptadas ou afastadas por questões relacionadas à saúde mental. Ao refletir sobre o adoecimento docente na rede municipal, uma professora afirmou:

No município de João Pessoa tem mais de 280 professores readaptados, na verdade acho que já aumentou. Tem professores em sala de aula com vários transtornos. O professor começa a adoecer e começa a tirar licença e termina readaptando. Tem professores que chega à condição de não poder olhar o portão da escola. Desenvolve aquela síndrome de burnout que é uma doença que atinge o físico e o mental de tanto cansaço. (Sálvia)

Em diferentes momentos, algumas docentes readaptadas referiam-se a si mesmas utilizando expressões como “as doidas da escola”, geralmente acompanhadas de risos. Em um dos primeiros contatos de campo, uma professora afirmou: “Se quiser fazer entrevista comigo, eu sou uma das doidas daqui e preciso falar” (Dália).

O humor aparecia, nesses momentos, como estratégia defensiva mobilizada pelas docentes diante de experiências de sofrimento relacionadas ao trabalho. Em diferentes situações, esse sofrimento emergia articulado a relatos de crises de ansiedade, depressão, síndrome do pânico, afastamentos e readaptações sucessivas.

As brincadeiras e ironias funcionavam, assim, como modos coletivos de tornar o sofrimento mais suportável sem, contudo, eliminá-lo, permitindo certa proteção psíquica frente às exigências do trabalho.

Em meio a um cotidiano marcado pela intensificação das demandas e pela ausência de possibilidades coletivas de elaboração do sofrimento, a necessidade de fala surgia também nas aproximações espontâneas durante o trabalho de campo. Em diferentes momentos, professoras solicitavam participação na pesquisa como quem reivindicava uma escuta para experiências pouco compartilhadas na instituição escolar. Uma delas comentou: “Joana, não esqueça de mim, também estou ficando doida e tenho muito a dizer” (Petúnia).

Essa demanda por fala e escuta tornou-se evidente ao longo das próprias entrevistas. Algumas participantes afirmavam nunca ter parado para refletir de maneira mais sistemática sobre as relações entre trabalho docente, sofrimento e adoecimento. Nesse sentido, o próprio processo de entrevista pareceu favorecer momentos de compartilhamento e elaboração de experiências que, no cotidiano escolar, tendiam a permanecer silenciadas diante da fragilidade dos espaços coletivos de discussão sobre o trabalho.

As observações realizadas na escola indicavam que os momentos institucionais de encontro entre as docentes eram predominantemente direcionados às demandas pedagógicas e burocráticas. As reuniões de planejamento, geralmente realizadas no turno da noite, concentravam-se sobretudo na organização das aulas, no preenchimento de atividades e nos encaminhamentos pedagógicos. Percebia-se também certo movimento de pressa para finalizar rapidamente os encontros e retornar para casa, especialmente diante da sobrecarga já acumulada ao longo do dia.

Nesse contexto, questões relacionadas às vivências do trabalho, aos conflitos cotidianos e ao sofrimento docente raramente encontravam espaço de discussão e elaboração coletiva. Assim, as entrevistas pareciam assumir, para algumas professoras, não apenas a função de participação na pesquisa, mas também a possibilidade de

colocar em circulação experiências e sofrimentos que, no cotidiano institucional, permaneciam frequentemente silenciados.

Ao final de uma entrevista realizada com a participação de três professoras, uma docente comentou:

Eu disse a você no seu primeiro dia de pesquisa, que nessa escola tem um bocado de professor doido por aqui, deu pra ver né? (Risos de todos). Hoje foi uma aula aqui né? Não foi entrevista, foi uma aula sobre como trabalhamos e como adoecemos por causa desse trabalho. (Dália)

A fala evidencia não apenas a percepção das docentes acerca das relações entre trabalho e adoecimento, mas também a potência do espaço coletivo de escuta e reflexão produzido durante a pesquisa. Em um contexto marcado pela fragilidade dos espaços institucionais de deliberação sobre o trabalho, a entrevista pareceu favorecer a circulação da palavra e a elaboração compartilhada de experiências frequentemente vividas de maneira isolada no cotidiano escolar.

Os achados analisados neste capítulo evidenciam que o retorno ao ensino presencial não eliminou as contradições que atravessam o trabalho docente. As transformações na organização do trabalho produziram condições que, simultaneamente, restringiram a autonomia, fragilizaram as experiências de reconhecimento e favoreceram processos antissublimatórios. Ao mesmo tempo, as análises revelaram que a atividade permaneceu como espaço de criação, mobilização da inteligência prática e investimento subjetivo, favorecendo a emergência de processos sublimatórios, mesmo em condições marcadas pela intensificação do trabalho e pela precarização. A coexistência desses processos evidencia que a organização do trabalho docente não produz efeitos homogêneos sobre a subjetividade das professoras, constituindo-se, ao mesmo tempo, como fonte de sofrimento e como espaço de elaboração, criação e promoção da saúde mental.

Assim, a transição entre o ensino remoto e o retorno ao presencial não pode ser compreendida como uma simples passagem de um momento a outro. Ao longo desse

percurso, as professoras foram tecendo e retecendo suas formas de trabalhar diante das transformações nas condições concretas da atividade. Esse movimento foi marcado por permanências, deslocamentos e contradições, revelando que o retorno às salas de aula não interrompeu os efeitos e as tensões produzidos pelas transformações que atravessaram o trabalho docente.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre a organização do trabalho docente e a saúde mental de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de uma escola pública de João Pessoa (PB), considerando tanto as vivências do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 quanto o retorno ao ensino presencial.

Entre os eixos analíticos da pesquisa, destacam-se as revisões sistemáticas nacional e internacional, que possibilitaram analisar a produção científica acerca das implicações do trabalho docente para a saúde mental de professores/as no contexto da pandemia da Covid-19. As análises realizadas mostraram que as transformações na organização do trabalho docente durante o ensino remoto emergencial estiveram associadas à intensificação das demandas, à sobreposição de jornadas, ao agravamento de condições de trabalho já marcadas por processos de precarização e ao aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, com importantes implicações para a saúde mental docente. Nesse contexto, a produção científica concentrou-se predominantemente na investigação do sofrimento e do adoecimento docente, registrando elevados índices de ansiedade, estresse, depressão, burnout, sofrimento psíquico, exaustão, e distúrbios do sono.

Embora tenham identificado resultados convergentes quanto aos impactos da pandemia sobre a saúde mental docente, as duas revisões diferenciaram-se pelos modos de abordar esse fenômeno. Enquanto a literatura internacional concentrou-se predominantemente na mensuração de sintomas e indicadores de adoecimento, identificando ainda a intenção de abandono da docência como um fenômeno recorrente, a produção nacional dedicou maior atenção às condições concretas de realização do trabalho, à precarização da educação pública e às desigualdades sociais que atravessam a docência.

Os estudos analisados revelaram experiências de prazer e reconhecimento no trabalho docente, associadas, sobretudo, à aprendizagem de tecnologias digitais, ao

desenvolvimento de competências para o trabalho pedagógico e à preservação dos vínculos pedagógicos. Entretanto, essas dimensões receberam menor atenção analítica quando comparadas às investigações sobre sofrimento e adoecimento. Apontaram, ainda, importantes lacunas na compreensão do trabalho real, da mobilização subjetiva, do reconhecimento, das vivências de prazer e dos destinos do sofrimento. Do mesmo modo, embora tenham demonstrado que as professoras foram mais afetadas pela sobreposição entre trabalho docente, trabalho doméstico e atividades de cuidado, essa problemática permaneceu pouco explorada à luz das Relações Sociais de Sexo.

Essas lacunas constituíram o ponto de partida para o estudo empírico desenvolvido nesta tese. Os resultados mostraram que o ensino remoto emergencial e o posterior retorno às atividades presenciais produziram uma reorganização do trabalho docente, reconfigurando os modos de realização da atividade. Longe de constituir uma ruptura isolada, esse processo aprofundou formas históricas de precarização já presentes na docência, ampliando as exigências do trabalho, reduzindo as margens de autonomia e intensificando a sobreposição entre trabalho e vida privada.

No ensino remoto, a atividade passou a ser desenvolvida em condições marcadas pela precariedade material, pela incorporação abrupta de tecnologias digitais e pelo agravamento das desigualdades sociais que atravessavam o cotidiano dos estudantes e de suas famílias. Nesse cenário, as narrativas das professoras revelaram vivências de sofrimento psíquico permeadas por medo, tristeza, angústia, insegurança e sentimento de impotência diante da evasão dos estudantes, da redução da autonomia no exercício da docência e das dificuldades de realizar o trabalho em conformidade com seus conhecimentos, sua experiência e seus valores profissionais.

As professoras relataram, ainda, manifestações de ansiedade, estresse, insônia e diversos agravos à saúde física, como dores na coluna, dores de cabeça, alterações na visão, episódios de vômito e crises recorrentes de herpes labial. Em alguns casos, esse sofrimento esteve associado a situações de adoecimento, expressas no afastamento do trabalho em decorrência de depressão e no agravamento de condições

de saúde preexistentes, como a artrose, evidenciando que as condições e a organização do trabalho durante a pandemia tiveram importantes implicações para a saúde mental e física das docentes.

Esse processo mostrou-se indissociável das relações sociais de sexo, uma vez que as novas demandas de trabalho ocorreram simultaneamente à ampliação das responsabilidades domésticas e de cuidado historicamente atribuídas às mulheres. As narrativas evidenciaram que as mudanças na organização do trabalho docente durante a pandemia aprofundaram a sobreposição entre trabalho docente, trabalho doméstico e atividades de cuidado, produzindo uma intensificação da sobrecarga de trabalho e evidenciando o peso da divisão sexual do trabalho nas vivências das professoras.

O hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real tornou-se ainda mais alargado. Foi justamente no confronto com o real do trabalho que as professoras precisaram inventar novos modos de fazer para responder às exigências de uma atividade profundamente transformada, mobilizando inteligência prática, criatividade e saberes construídos na experiência para enfrentar situações que extrapolavam as prescrições.

Desse modo, as análises desenvolvidas também sinalizam que as vivências de sofrimento não suprimiram as possibilidades de mobilização subjetiva nem romperam, necessariamente, a relação das professoras com a docência. As narrativas revelaram a reinvenção de práticas pedagógicas, a construção de estratégias e o engajamento das professoras no enfrentamento das dificuldades encontradas, indicando que, mesmo diante das limitações impostas pelas novas condições de realização da atividade, elas encontraram brechas para transformar seu fazer docente. Esses movimentos favoreceram processos sublimatórios, ancorados na inteligência prática e na construção de modos singulares de realização do trabalho.

Nesse contexto, também emergiram experiências de prazer associadas ao reconhecimento do trabalho realizado, à superação dos desafios impostos pelo ensino remoto e à possibilidade de manter o vínculo pedagógico com os estudantes,

evidenciando que sofrimento e prazer coexistiram como dimensões constitutivas da experiência docente.

O retorno às atividades presenciais, por sua vez, não representou um simples restabelecimento das formas anteriores de realização do trabalho docente. Se o ensino remoto exigiu a reinvenção da atividade diante de condições inéditas, a volta à escola colocou as professoras diante de novos desafios decorrentes das marcas deixadas pela pandemia sobre os estudantes, sobre a dinâmica escolar e sobre o próprio exercício da docência.

O reencontro com os alunos possibilitou recuperar dimensões da experiência docente profundamente fragilizadas durante o ensino remoto, especialmente aquelas relacionadas ao contato, ao afeto, à convivência cotidiana e às interações que constituem o trabalho pedagógico. Entretanto, o retorno ocorreu em uma escola transformada, exigindo das professoras novas formas de enfrentamento diante das mudanças produzidas pela pandemia.

Esse processo foi acompanhado pela ampliação das exigências burocráticas e dos mecanismos de controle e pelo aumento das tarefas administrativas, sem que fossem superadas as precárias condições materiais de trabalho. A sobreposição dessas exigências ampliou a sobrecarga de trabalho, reduziu as margens de autonomia e intensificou a invasão do trabalho sobre o tempo de descanso. Nesse contexto, identificou-se relatos de sofrimento psíquico, adoecimento, readaptação funcional e afastamentos da sala de aula. Ao mesmo tempo, o confronto permanente com o real do trabalho exigiu das professoras a mobilização contínua da inteligência prática, da criatividade e dos saberes construídos na experiência para responder às situações imprevistas do cotidiano escolar.

Desse modo, as vivências das professoras no retorno presencial foram marcadas por ambivalências. Se, por um lado, o reencontro com os estudantes, a possibilidade de ensinar e os vínculos construídos na atividade reativaram importantes fontes de prazer e realização, por outro, a intensificação das exigências, a precarização

das condições de trabalho e a fragilização do reconhecimento produziram novas formas de sofrimento.

Nesse contexto, os encontros entre as professoras, que aconteciam nos pequenos momentos de convivência durante o recreio, no café compartilhado, no humor e nas conversas entre pares, constituíram importantes estratégias coletivas de enfrentamento das dificuldades cotidianas. Contudo, observou-se que essas formas de solidariedade encontravam limites para se consolidarem como um coletivo de trabalho capaz de produzir espaços de deliberação sobre a organização do trabalho. Embora diferentes professoras compartilhassem críticas às condições e às formas de gestão, o receio de represálias dificultava sua expressão nos espaços coletivos, fazendo com que, muitas vezes, essas manifestações permanecessem restritas às conversas individuais.

Em contrapartida, as narrativas também revelaram situações em que a inteligência prática das professoras não foi reconhecida pelas instâncias de gestão, restringindo as possibilidades de criação na atividade e favorecendo processos antissublimatórios. A ausência de reconhecimento desse saber construído na experiência constituiu, assim, uma importante fonte de sofrimento.

Os achados apresentados ao longo desta pesquisa confirmam a tese defendida de que a reorganização do trabalho docente, tanto durante a pandemia da Covid-19 quanto no retorno ao ensino presencial, intensificou processos de precarização e favoreceu a emergência de processos antissublimatórios, com importantes implicações para a saúde mental das professoras. Ao mesmo tempo, evidenciaram que o trabalho permaneceu como espaço de mobilização da inteligência prática, criação e reconhecimento, possibilitando a emergência de processos sublimatórios mesmo em condições marcadas pela intensificação das exigências e pela precarização do trabalho.

Os resultados aqui apresentados reforçam que o enfrentamento do sofrimento e do adoecimento docente demanda transformações nas formas de organização do trabalho. Nessa direção, a pesquisa oferece contribuições para as políticas e práticas institucionais voltadas à promoção da saúde mental docente, ao reafirmar a

necessidade de ações capazes de fortalecer os coletivos docentes, ampliar os espaços de deliberação sobre o trabalho, reconhecer o trabalho real e criar condições para o exercício da atividade com autonomia, reconhecimento e possibilidades de elaboração coletiva das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Além das contribuições para a produção do conhecimento e para o fortalecimento de políticas e práticas institucionais de promoção da saúde mental docente, o percurso investigativo também produziu deslocamentos na compreensão da pesquisadora sobre o trabalho docente e a escuta da atividade. A permanência no cotidiano da escola, articulada às entrevistas e aos registros do diário de campo, ampliou a compreensão do trabalho docente ao possibilitar o acompanhamento do curso da atividade para além das prescrições e dos discursos institucionais.

Ao longo da pesquisa, a circulação da palavra constituiu um importante dispositivo de escuta, tornando visíveis experiências, conflitos, estratégias, improvisações e modos de fazer que dificilmente emergiriam por outros caminhos. Como docente universitária e pesquisadora, essa aproximação reforçou a convicção de que a formação de professores/as precisa incorporar uma reflexão crítica sobre o trabalho docente, suas formas de organização e suas implicações para a saúde mental.

O percurso investigativo também evidenciou circunstâncias que se revelaram relevantes para a compreensão do próprio objeto investigado. Algumas professoras da escola optaram por não participar da pesquisa, relatando a falta de disponibilidade de tempo e, em alguns casos, o desejo de evitar o contato com lembranças e vivências marcadas pelo sofrimento experimentado durante o ensino remoto e o retorno ao ensino presencial. Essa recusa, embora tenha constituído um limite para a construção do material empírico, também se revelou um elemento significativo para a análise, ao evidenciar a intensidade das marcas deixadas por esse período e os diferentes modos pelos quais as professoras elaboraram, silenciaram ou evitaram retomar situações atravessadas pelo sofrimento. Nesse sentido, tanto as narrativas compartilhadas quanto os silêncios e as recusas constituíram importantes elementos para compreender os

modos pelos quais as professoras elaboraram, ou evitaram elaborar, o sofrimento vivenciado ao longo desse processo.

Esta pesquisa também suscitou questões que extrapolam os objetivos inicialmente propostos e apontam possibilidades para novas investigações. Entre elas, destaca-se a necessidade de aprofundar a compreensão da fragilização dos coletivos de trabalho na escola contemporânea, considerando como a intensificação dos mecanismos de controle, das exigências burocráticas e das novas formas de gestão repercutem sobre os espaços de cooperação, deliberação e construção coletiva da atividade docente. Embora os resultados deste estudo evidenciem a importância desses coletivos para a elaboração do sofrimento e para a mobilização subjetiva, também revelam o enfraquecimento desses espaços em um contexto de intensificação do trabalho, indicando a relevância de pesquisas que aprofundem essa problemática.

Do mesmo modo, as experiências das professoras readaptadas, que emergiram de forma significativa ao longo do trabalho de campo, constituem um campo fecundo para novas investigações. Estudos dedicados a compreender os percursos de adoecimento, os processos de readaptação funcional, as possibilidades de reconhecimento e os desafios vivenciados por essas docentes poderão ampliar a compreensão das relações entre organização do trabalho, saúde mental e docência. Se, por um lado, essas questões permanecem abertas, por outro, esta pesquisa deixa uma convicção: compreender o trabalho docente exige, antes de tudo, a escuta atenta das experiências daqueles que o realizam cotidianamente.

Ao final, permanecem as imagens de professoras profundamente marcadas pelo sofrimento, pelo cansaço e pelas inúmeras exigências que atravessam o trabalho docente. Permanecem, igualmente, as imagens de professoras que, mesmo diante do adoecimento e das dificuldades cotidianas, expressam o desejo de retornar à sala de aula, de permanecer na escola e de seguir na docência. Essas vozes revelam as tessituras do trabalho docente analisadas nesta pesquisa, tessituras cotidianamente produzidas e tensionadas entre sofrimento e prazer, precarização e criação, limites e

possibilidades de ação, invisibilidade e reconhecimento. São tessituras que não se fazem de modo linear ou definitivo, mas se refazem no próprio movimento da atividade, no confronto com o real e nas relações que as professoras estabelecem com os estudantes, com as famílias, com os pares e com a organização do trabalho.

É nessa trama, sempre inacabada, que se inscreve a saúde mental das professoras. Compreender o trabalho docente, portanto, implica escutar aquilo que se tece no cotidiano para além das prescrições, os esforços, os saberes da experiência, as invenções, os sofrimentos, os prazeres e as formas de resistência que tornam possível continuar trabalhando. É nessa escuta que esta tese encontra sua expressão mais viva.

Referências

- Adrião, S., & Micheli, D. de. (2023). A pandemia de covid-19 no Brasil e as relações com distúrbios comportamentais em educadores: Uma revisão integrativa da literatura. *Momento – Diálogos em Educação*, 32(2), 426–439.
<https://doi.org/10.14295/momento.v32i02.14763>
- Alhazmi, R. A., Almazan, J. U., Alamri, M. S., Althomali, O. W., Albaqawi, H. M., & Cruz, J. P. (2022). Prevalence and factors of anxiety during the coronavirus-2019 pandemic among teachers in Saudi Arabia. *Frontiers in Public Health*, 10, 827238. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.827238>
- Alves, L. R. G., & Lima, G. S. N. (2020). O tecnoestresse e as consequências da hiperconectividade para a educação. *Id on Line Revista de Psicologia*, 14(52), 883–897.
- Antunes, R. (2020). *Capitalismo pandêmico*. Boitempo.
- Araújo, A. J. S., & Zambroni-de-Souza, P. C. (2015). Resenha: Sobre a dinâmica relação entre o trabalho e a psique. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 15(3). <https://doi.org/10.17652/rpot/2015.3.598>
- Areosa, M. R. (2021). Ensaio sobre a psicodinâmica do trabalho. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, e200177. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200177>
- Armendáriz-Núñez, E., Cruz-Montoya, X., Hernández-Flórez, N., & Klimenko, O. (2023). Perceived self-efficacy and its relationship with the perception of the characteristics of remote work in a pandemic situation in a sample of Colombian primary, secondary and university basic education teachers. *Gaceta Médica de Caracas*, 131(Supl. 3), S320–S333.
<https://doi.org/10.47307/GMC.2023.131.s3.9>
- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: Elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257–275. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621>

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.
- Behar, P. A. (2020). O ensino remoto emergencial e a educação a distância. *Jornal da Universidade*. <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-d>
- Bendassolli, P. F., & Soboll, L. A. P. (2011). Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 14(1), 107–119.
- Bernardo, K. A. S., Maia, F. L., & Bridi, M. A. (2020). As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. *Novos Rumos Sociológicos*, 8(14), 8–39. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/1990>
- Brito, J. C. (2017). Saúde: Uma relação com o meio e os modos de vida. *Laboreal*, 13(1). <https://doi.org/10.4000/laboreal.2018>
- Bruschini, C. (1992). *Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectivas para um futuro?* Cadernos de Pesquisa, 80, 4–17.
- Brunet, A. F. D., Santos, F. C. dos, & Anunciação, V. S. (2022). Educação pública, o fazer docente e os impactos da pandemia no pantanal de Aquidauana. *Hygeia – Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, 87–97. <https://doi.org/10.14393/Hygeia64253>
- Canguilhem, G. (2005). A saúde: conceito vulgar e questão filosófica. In *Escritos sobre a medicina* (pp. 35–48). Forense Universitária.
- Canguilhem, G. (2006). *O normal e o patológico*. Forense Universitária.
- Chan, P. T., Wong, S. S., & Luk, A. L. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19. *Journal of School Psychology*, 86, 82–94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.07.002>
- Clot, Y., Bonnefond, J.-Y., Bonnemain, A., & Zittoun, M. (2021). Au-delà de la pandémie, repenser le travail. In Y. Clot, J.-Y. Bonnefond, A. Bonnemain, & M. Zittoun (Eds.), *Le prix du travail bien fait: La coopération conflictuelle dans les*

- organisations (pp. 5–19). La Découverte.
- <https://doi.org/10.3917/dec.clot.2021.01>
- Coelho, E. A., Cordeiro, R. C., Silva, L. M., & Souza, P. F. (2021). *Saúde mental docente e intervenções da psicologia durante a pandemia. PSI UNISC*, 5(2), 20–32. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v5i2.16458>
- Cortés-Álvarez, N. Y., Hernández-Guzmán, L., Pérez-Gay Juárez, F., & Romero-Valdés, A. (2023). *A longitudinal study of the psychological state of teachers before and during the COVID-19 outbreak in Mexico. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3065. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043065>
- Costa, A. B., & Zoltowski, A. P. C. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In S. H. Koller, M. C. P. Couto, & J. V. Hohendorff (Orgs.), *Manual de produção científica* (pp. 55–70). Penso.
- Cruz, R. M., Costa, L. F., Silva, A. C., & Almeida, J. P. (2023). *Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. Revista Polyphonia*, 31(1), 325–344. <https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66964>
- Damasceno, R. S., Sousa, M. A., & Martins, A. C. B. L. (2023). A escuta inventiva de professores na pandemia: quem é esse sujeito que educa? *Extensio – Revista Eletrônica de Extensão*, 20(46), 93–105. <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2023.e87415>
- Dejours, C. (2009a). Entre o desespero e a esperança: Como reencantar o trabalho? *Revista Cult*, 139(12), 49–53.
- Dejours, C. (2009b). *A banalização da injustiça social*. Editora FGV.
- Dejours, C. (1999). *Conferências brasileiras: Identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. FUNDAP.
- Dejours, C. (2004). Addendum: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho (F. Soudant, Trad.). In S. Lancman & L. I. Sznclwar (Orgs.), *Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 47–104). Fiocruz.

- Dejours, C., & Gernet, A. (2012). *Psicopatología del trabajo*. Miño y Dávila Editores; CEIL-CONICET.
- Dejours, C.(2015). *A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho* (6ª ed.). Cortez.
- Dejours, C.(2022a). *Trabalho vivo I: Sexualidade e trabalho* (2ª ed., F. Soudant, Trad.). Blucher.
- Dejours, C.(2022b). *Trabalho vivo II: Trabalho e emancipação* (2ª ed., F. Soudant, Trad.). Blucher.
- Dejours, C. (2025). *O que há de melhor em nós: Trabalhar e honrar a vida*. Blucher.
- Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: Contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. Atlas.
- Dogra, A., & Kaushal, A. (2022). Underlying the triple burden effects on women educationists amidst COVID-19. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 32(4), 490–503. <https://doi.org/10.1080/10911359.2022.2030175>
- Duarte Rolo, J., & Areosa, J. (2025). Contribuições da psicodinâmica do trabalho para o campo da saúde e segurança no trabalho. In A. R. Pires & M. Saraiva (Eds.), *Qualidade: Multidisciplinaridade, lateralidade, perspectivas e desenvolvimento* (pp. 783–811). RIQUAL. <https://doi.org/10.48552/edesp1-25-783-811>
- Escola M. E. F. L. T. (2023). *Projeto político-pedagógico* [Manuscrito não publicado].
- Fialho, L. M. F., & Neves, V. N. S. (2022). Professores em meio ao ensino remoto emergencial: Repercussões do isolamento social na educação formal. *Educação e Pesquisa*, 48, e260256. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256>
- Figueiredo, M. G., & Athayde, M. (2017). Clínica da atividade: Conceitos e fundamentos teóricos. In M. Athayde, J. Mendes, & M. Figueiredo (Orgs.), *Clínicas do trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade* (pp. 119–144). Juruá.

- Freud, S. (1986a). O escritor criativo e o devaneio. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol. 9, pp. 135–146). Imago. (Trabalho original publicado em 1908)
- Freud, S. (1986b). O mal-estar na civilização. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol. 21, pp. 65–148). Imago. (Trabalho original publicado em 1930).
- Gawrych, M., Cichoń, E., & Hintze, B. (2022). Predictors of teachers' mental health – implications for practice. *Advances in Psychiatry and Neurology/Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 31(1), 15–24. <https://doi.org/10.5114/ppn.2022.115238>
- González Rey, F. L. (2011). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. Thomson Pioneira.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Durauffourg, J., & Kerguelen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo*. Edgard Blücher.
- Gillani, F. S., Dierst-Davies, R., Lee, S., Robin, L., Li, J., Glover-Kudon, R., Baker, K., & Whitton, A. (2022). Teachers' dissatisfaction during the COVID-19 pandemic and its association with their intent to leave. *Current Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03005-1>
- Hallal, P. C. (2021). SOS Brazil: Science under attack. *The Lancet*, 397(10272), 373–374. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00141-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00141-0)
- Hirata, H. (2014). Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, 26(1), 61–73. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>
- Hirata, H. (2016). O cuidado em domicílio na França e no Brasil. In A. R. de P. Abreu, H. Hirata, & M. R. Lombardi (Orgs.), *Gênero e trabalho no Brasil e na França: Perspectivas interseccionais* (pp. 193–202). Boitempo.
- Hirigoyen, M. (2011). *Mal-estar no trabalho: Redefinindo o assédio moral* (6ª ed.). Bertrand Brasil.

- Hyppolito, A. O., Neves, M. Y., Pereira, J. R. V., Souza, B. F. de, Brito, M. C. M. de, Tenorio, C. P. da C. U., Santos, G. A. F. de M. dos, & Vieira, S. R. da S. (2024). Encontros sobre vida, saúde e trabalho nas escolas públicas em/na rede: Dispositivos de interação on-line e formação em saúde do trabalhador. *UFF & Sociedade*, 4(5), e040524.
<https://periodicos.uff.br/uffsociedade/article/view/64656>
- Hyppolito, A. O., Rocha, E. K. G. T., Masson, L. P., & Máximo, T. A. C. de O. (Orgs.). (2024). *Atividade de trabalho dentro e fora das telas: O fazer docente universitário a partir da pandemia de Covid-19* (Recurso eletrônico). Editora do CCTA.
- Jackson, L. T. B., Rothmann, S., & Van de Vijver, F. J. R. (2022). The mediating role of teacher identification in the relationship between psychological distress and teacher satisfaction during COVID-19. *South African Journal of Psychology*, 52(3), 352–363. <https://doi.org/10.1177/00812463221077176>
- Jakubowski, T. D., & Sitko-Dominik, A. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *Journal of Community Psychology*, 49(8), 3176–3190. <https://doi.org/10.1002/jcop.22666>
- Kaur, G., Kaur, R., Singh, S., & Kaur, H. (2023). Mental health and well-being of elementary school teachers amidst the COVID-19 pandemic. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 8(1), e001968. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v8i1.1968>
- Kergoat, D. (1996). Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In M. J. Lopes, D. E. Meyer, & V. R. Waldow (Orgs.), *Gênero e saúde* (pp. 19–27). Artes Médicas.
- Kergoat, D. (2009). Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (Orgs.), *Dicionário crítico do feminismo* (pp. 67–72). Editora UNESP.

- Kergoat, D. (2016). *O cuidado e a imbricação das relações sociais*. In A. R. de P. Abreu, H. Hirata, & M. R. Lombardi (Orgs.), *Gênero e trabalho no Brasil e na França: Perspectivas interseccionais* (pp. 18–26). Boitempo.
- Lancman, S., Toldrá, R. C., & Santos, M. C. (2010). Reabilitação profissional e saúde mental no trabalho. In D. M. R. Glina & L. E. Rocha (Orgs.), *Saúde mental no trabalho: Da teoria à prática* (pp. 98–112). Editora Rocca.
- Lima, C. A. (2017). A relação entre reconhecimento, trabalho e saúde sob o olhar da Psicodinâmica do Trabalho e da Clínica da Atividade: debates em psicologia do trabalho. *Revista do NUFEN*, 9(3), 138–152.
- López-Orellana, C. T., Piedra-Martínez, E., Varela-Torres, J. J., Freire-Pesántez, A., Baculima-Bacuilima, J. L., & Cordero-Cobos, L. (2022). Bienestar socioemocional de los docentes ecuatorianos durante la pandemia de COVID-19. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 1–18.
- Louro, G. L. (1996). Nas redes do conceito de gênero. In M. J. Lopes, D. E. Meyer, & V. R. Waldow (Orgs.), *Gênero e saúde* (pp. 7–18). Artes Médicas.
- Louro, G. L. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Lhuillier, D. (2013). Trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 483–492. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300009>
- Mariuzzo, P. (2006). Socióloga discute o desemprego e a questão de gênero no mundo do trabalho. *Inovação Uniemp*, 2(5), 6–9.
- Mayisela, S., Mlambo, E., & Moroe, N. (2024). A national survey on the peritraumatic effects of the COVID-19 pandemic on South African teachers: A cross-sectional study. *South African Journal of Education*, 44(1), Article a1402. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n1a1402>
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2019). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia*. Hucitec.

- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14^a ed.). Hucitec.
- Molinier, P., & Paperman, P. (2015). Descompartimentar a noção de cuidado? *Revista Brasileira de Ciência Política*, (18), 43–57. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151802>
- Molinier, P. (2013). *O trabalho e a psique: Uma introdução à psicodinâmica do trabalho*. Paralelo 15.
- Mtande, T. P., & Ross, E. (2024). Perceived psychosocial effects of COVID-19 on the teaching realities of Foundation Phase educators in selected rural quintiles 1 to 3 schools in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), Article a1402. <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1402>
- Neves, M. Y. R. (1999). *Trabalho docente e saúde mental: A dor e a delícia de ser (tornar-se) professora* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Neves, M. Y., Seligmann-Silva, E., & Athayde, M. (2004). Saúde mental e trabalho: Um campo em construção. In A. Araújo, M. F. Alberto, M. Y. Neves, & M. Athayde (Orgs.), *Cenários do trabalho: Subjetividade, movimento e enigma* (pp. 19–49). DP&A.
- Neves, M. Y., & Seligmann-Silva, E. (2006). A dor e a delícia de ser(estar) professora: Trabalho docente e saúde mental. *Estudos de Pesquisa em Psicologia*, 6(1), 63–75. <https://doi.org/10.12957/epp.2006.11082>
- Neves, M. Y., Brito, J., & Athayde, M. (2010). A mobilização das professoras pela saúde. In D. M. R. Glina & L. E. Rocha (Orgs.), *Saúde mental no trabalho: Da teoria à prática* (pp. 248–270). Editora Rocca.
- Neves, M. Y., Brito, J., & Muniz, H. (2019). A saúde das professoras, os contornos de gênero e o trabalho no Ensino Fundamental. *Cadernos de Saúde Pública*, 35(Supl. 1), e00189617

- OECD. (2020). *Talis 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Odonne, I., Marri, G., Sandra, G., Briante, G., Chiatella, M., & Re, A. (2020). *Ambientes de trabalho: A luta do trabalhador pela saúde* (2ª ed.). Hucitec.
- Orrego Tapia, M. A. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de pandemia. *Revista de Psicología*, 31(1), 1–2.
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), Article 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Organização Mundial da Saúde. (1946). *Constituição da Organização Mundial da Saúde*.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi, N., Idoiaga, N., & Dosil, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 620718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Padmanabhanunni, A., Pretorius, T. B., & Khamisa, N. (2023). The role of resilience in the relationship between role stress and psychological well-being during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *BMC Psychology*, 11, Article 45. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01082-w>
- Passini, E. S., Silveira, R. M. H., & Ferraz, D. (2023). “Era imposição sem suporte”: Organização e condições de trabalho na educação básica durante a pandemia de COVID-19. *Trabalho & Educação*, 31(3), 146–161. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.41563>
- Pinho, P. S., Almeida, I. M., & Oliveira, D. A. (2021). Trabalho remoto docente e saúde: Repercussões das novas exigências em razão da pandemia da COVID-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19, e00325. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325>

- Prediger, J., Amador, F. S., Maurente, V., & Maraschin, C. (2023). Transformar o trabalho e agir em respons(abilidade): Um jogo de cordas para as Clínicas do Trabalho. In F. S. Amador, M. C. A. Freitas, M. E. B. Barros, & F. H. Silva (Orgs.), *Memória do ofício docente na pandemia de Covid-19* (pp. 51–64). Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-506-0>
- Ribeiro, G. L. (2021). “Descotidianizar” el mundo. La pandemia como evento crítico, sus revelaciones y (re)interpretaciones. *Desacatos – Revista de Ciencias Sociales*, 65, 106–123. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2277>
- Sales, L. O., Daltro, M. R., & Pires, M. R. (2023). *Ensino remoto na pandemia da COVID-19 e riscos na saúde das docentes do ensino privado na Bahia*. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6389>
- Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83–89. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100012>
- Scott, J. W. (1992). *Experiência*. In H. B. Hollanda (Org.), *Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura* (pp. 21–50). Rocco.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71–99
- Seligmann-Silva, E. (2011). *Trabalho e desgaste mental: O direito de ser dono de si mesmo*. Cortez.
- Seligmann-Silva, E. (2023). Saúde mental e trabalho: o caso dos profissionais de ensino. In C. F. Lima, C. O. Reimberg, & J. P. Silva (Orgs.), *Seminários: trabalho e saúde dos professores – precarização, adoecimento & caminhos para mudança* (pp. 245–263). Fundacentro.
- Souza, E. P. (2020). *Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades*. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 17(30), 110–118. <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>

- Souza, J. M., Dell'Agli, B. A. V., Costa, R. Q. F., & Caetano, L. M. (2021). *Docência na pandemia: Saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. Teoria e Prática da Educação*, 24(2), 142–159. <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047>
- Souza, J. P., & Fernandes, F. E. C. V. (2023). Os impactos na saúde dos professores da educação básica durante a pandemia da COVID-19: Uma revisão de literatura. *Travessias*, 17(1), e30387. <https://doi.org/10.48075/rt.v17i1.30387>
- Spadafora, N., Barata, M., Ahmed, R., & Hamlin, A. (2023). The mental health of educators in Ontario, Canada, during the COVID-19 pandemic. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104273. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104273>
- Troitinho, M. C. R., Santos, M. A. dos, & Mendes, A. M. (2021). Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19, e003311. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>
- Uchida, S., Lancman, S., & Sznclwar, L. I. (2010). Contribuições da Psicodinâmica do Trabalho para o desenvolvimento de ações transformadoras no processo laboral em saúde mental. In D. M. R. Glina & L. E. Rocha (Orgs.), *Saúde mental no trabalho: Da teoria à prática* (pp. 191–209). Editora Rocca.
- Ventura, D. F. L., & Aith, F. M. A. (2020). A gestão federal da pandemia no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(9), e00148920. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00148920>
- Zambroni-de-Souza, P. C., & Araújo, A. J. S. (2012). Psicopatologia do trabalho. *Psicologia em Estudo*, 17(4), 733–735. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000400021>

Apêndices

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Número da aprovação do Parecer do Comitê de Ética: 6.875.072

Responsáveis: Joana Dar'k Costa (pesquisadora Discente), Professor Dr.

Anísio José da Silva Araújo (Pesquisador Docente)

Prezado(a) PARTICIPANTE DE PESQUISA, a pesquisadora Joana Dar'k Costa pesquisadores convidam você a participar da pesquisa intitulada **“Tessituras do Trabalho Docente: Saúde Mental de professoras na travessia entre o ensino remoto e o presencial.”** Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a relação entre saúde mental e trabalho dos/as professores/as do ensino fundamental I da rede pública municipal de João Pessoa-PB, no período de pandemia da Covid-19.

Na realização desse estudo optamos por procedimentos metodológicos de cunho qualitativo por entendermos que a perspectiva metodológica é definida em função do campo temático de estudo anteriormente delineado. A base empírica desse estudo é, portanto, caracterizada como um estudo exploratório, de natureza qualitativa.

Para o desenvolvimento do trabalho no campo, utilizaremos entrevistas individuais-dialógicas e grupos de discussão. Para tanto, elaboraremos um roteiro com questões norteadoras da temática que nos propomos discutir.

Em relação aos riscos tem-se: constrangimento ao responder as perguntas da entrevista. Estresse ao ter que relatar as dificuldades do processo de trabalho e as vivências desagradáveis, vergonha de falar, receio da quebra de anonimato.

Como Benefícios pode-se dizer que a pesquisa possibilitará fazer uma análise do processo de trabalho dos docentes no período pandêmico e as implicações na saúde mental dessa categoria, contribuindo para ampliar e aprofundar os conhecimentos produzidos nessa área. Postulamos que os efeitos do trabalho no universo psíquico dos trabalhadores, que se revelam a partir de sinais e sintomas de adoecimento e sofrimento psíquico, evidenciam a importância de se pesquisar e produzir conhecimento no campo da saúde mental no trabalho.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Joana Dar'k Costa

Aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba

E-mail: Juannadc07@gmail.com

Telefone: (83) 996849299

Endereço e Informações de Contato da(o) < nome da instituição >

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Humanas Letras e Artes

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

E-mail: secretaria_ppgps@cchla.ufpb.br

Em caso de dúvida quanto à condução do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde – 1º andar/Campus I/Cidade Universitária.

CEP: 58.051.-900 – João Pessoa-PB

Tel. (083) 32167791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, VOCÊ, de forma voluntária, na qualidade de PARTICIPANTE da pesquisa, expressa o seu consentimento livre e esclarecido para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa-PB, _____/_____/2024

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Apêndice 2

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

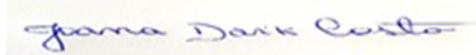
Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP Eu Joana Dar'k Costa (pesquisador responsável/ pesquisador colaborador) do estudo intitulado Saúde Mental e Trabalho Docente em Tempos de Covid-19: Uma análise das vivências dos/as professores/as do ensino fundamental I da rede pública municipal de João Pessoa-PB.

Declaro que:

1. Tenho conhecimento e assumo o compromisso de cumprir os termos da Resolução (nº 466/2012 ou nº 510/2016) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.
2. Só será dado início ao estudo após emissão do parecer de aprovação do CEP/CCM– UFPB;
3. Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas durante todo o desenvolvimento desta pesquisa;
4. Todos os dados e materiais obtidos no desenvolvimento do estudo proposto serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa, e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes e apreciação prévia do CEP;
5. Todos os documentos e dados obtidos durante a coleta de dados, serão arquivados ao final da pesquisa, sob minha responsabilidade por cinco anos. Após este período serão destruídos de forma adequada.
6. A publicização dos resultados da pesquisa só será realizada para fins científicos, com apresentação em eventos relacionados à área da saúde de interesse do tema, ou em jornais científicos, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
7. Comunicarei ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Médicas da UFPB, resultados do estudo por meio de relatórios parciais e relatório final, como também quaisquer alterações, suspensão ou o encerramento da pesquisa por meio de emendas e notificações apresentado com a devida justificativa.

João Pessoa,

Pesquisador Responsável



Joana Dar'k Costa
Pesquisadora Discente
CPF: 019525374-44

Apêndice 3

Carta de anuência da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa para realização da pesquisa

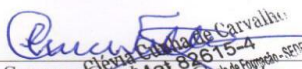


PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devido fins que, concordamos que a pesquisadora: **Joana Dar'k Costa**, aluna do doutorado em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, desenvolva nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa, pesquisa para coleta de dados necessários ao seu projeto a nível de Doutorado, intitulado: **Saúde Mental e Trabalho Docente em Tempos de Covid-19: Uma análise das vivências dos/as professores/as do ensino fundamental I da rede pública municipal de João Pessoa PB**, sob a orientação do: Prof. Dr. Anísio José da Silva Araújo, e a coorientadora: Prof^ª Dra. Tatiana de Lucena Torres, O projeto tem como **objetivo geral**: Analisar a relação entre saúde mental e trabalho dos/as professores/as do ensino fundamental I da rede pública municipal de João Pessoa-PB, no período de pandemia da Covid-19 e os **objetivos específicos**: Identificar as fontes de sofrimento psíquico vinculadas ao trabalho docente no período da pandemia da covid-19; Identificar as estratégias de defesa, regulações do trabalho e mobilização subjetiva dos/as professores/as durante o isolamento social; Verificar a ocorrência de assédio moral ou violência psicológica contra os/as professores/as, por parte de alunos/as, familiares e diretores/as; Identificar as fontes de prazer existentes no trabalho docente durante o período de distanciamento social. Analisar as relações entre a atividade de trabalho e saúde dos/as professores/as pela ótica das relações sociais de gênero. A autorização está condicionada ao comprometimento do(a) pesquisador(a) em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 09 de abril de 2024.


Clévia Suyene ^{Clévia Suyene Carvalho}
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação
Matrícula: 82.615-4

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA
DE FORMAÇÃO - 83 3213-5518
Rua Diógenes Chianca, 1777 Água Fria
JOÃO PESSOA - PB CEP: 55067-600

Apêndice 4

Roteiro de entrevista semiestruturada

Perfil sociodemográfico e profissional

- Gênero;
- Idade;
- Tempo de atuação na profissão;
- Vínculo com a instituição (efetivo ou contrato temporário);
- Número de escolas em que trabalha;
- Carga horária diária e semanal de trabalho (em sala de aula e no planejamento das atividades docentes);
- Turnos de trabalho;
- Número de turmas;
- Média de alunos/as por turma.

Bloco I – Trajetória profissional

1. Como se deu sua inserção no magistério?

Bloco II – Trabalho docente durante o ensino remoto emergencial

2. Quais as diferenças mais marcantes entre o trabalho docente exercido de forma presencial e as atividades remotas durante a pandemia?
3. Que equipamentos ou ferramentas tecnológicas eram utilizados nas aulas? Como você lidava com eles?
4. Quais os principais problemas enfrentados pela escola durante a pandemia?
5. Quais as principais dificuldades encontradas na realização do seu trabalho durante o ensino remoto?
6. Com quem você discutia essas dificuldades?
7. Como era realizado o planejamento das atividades?
8. Você conseguia realizar o que havia planejado?
9. Existiam intercorrências na realização do seu trabalho? Quais?
10. Como você lidava com essas intercorrências?
11. Como era sua relação com os/as alunos/as durante a pandemia?
12. E a relação com seus colegas docentes, a equipe técnico-administrativa e a gestão da escola?
13. O que era fonte de sofrimento durante o ensino remoto?
14. Existiam experiências de prazer ou satisfação no trabalho durante o ensino remoto?
15. Você se sentiu reconhecida pelo trabalho que desenvolveu durante o ensino remoto? Por quem?
16. Em relação às questões de gênero, você percebia diferenças entre o trabalho desenvolvido por professores e professoras?

Bloco III – O retorno ao ensino presencial

17. Como se deu o retorno às aulas presenciais?
18. Em comparação com o ensino remoto, o que mudou em seu trabalho após o retorno às aulas presenciais?
19. Quais foram os principais desafios encontrados no retorno ao ensino presencial?

20. Em sua percepção, ocorreram mudanças na organização do trabalho após o retorno às aulas presenciais? Quais?
21. Como ficaram as relações com os/as alunos/as, os colegas e a gestão escolar após o retorno?
22. O que passou a ser fonte de sofrimento no trabalho após o retorno ao ensino presencial?
23. Houve experiências de prazer, reconhecimento ou satisfação no trabalho após o retorno? Quais?

Bloco IV – Saúde e trabalho

24. Você considera que o ensino remoto emergencial teve implicações na sua saúde física?
25. Você adoeceu ou apresentou sintomas que associa ao trabalho docente durante a pandemia?
26. Quais foram, em sua percepção, os efeitos do ensino remoto sobre sua saúde mental?
27. Após o retorno ao ensino presencial, você percebeu mudanças em sua saúde mental? Quais?

Apêndice 5

Quadro 3 - Características dos estudos incluídos na revisão sistemática nacional

Autores	Título	Abordagem	Local	Ano	Base de Dados
Caetano, A. P. L.; Souza, F. F.; Brandão, A. C. B., & Avanci, J. Q.	Lições aprendidas em tempos pandêmicos: revisão de escopo sobre a atuação docente e os impactos na saúde	Revisão Integrativa	Brasil e outros Países	2023	LILACS e BVS
Pinto, R. M., Oliveira, S. F., Junior, L. L. C., & Okabe, M. S.	Revisão Integrativa Sobre a Educação Remota Durante a Pandemia de Sarscov2	Revisão Integrativa	Brasil	2021	Google Acadêmico
Adrião, S., & Micheli, D.	A Pandemia de Covid-19 no Brasil e as Relações com Distúrbios Comportamentais em Educadores - uma revisão integrativa da literatura	Revisão Integrativa	Brasil	2023	Google Acadêmico
Souza, J. P., & Fernandes, F. E. C. V.	Os impactos na saúde dos professores da educação básica durante a pandemia da covid-19: uma revisão de literatura	Revisão Integrativa	Brasil	2023	CAPES
Pinho, P. S., Freitas, A. M. C., Cardoso, M. C. B.; Silva, J. S.; Reis, L. F., Muniz, C. F. D., & Araújo, T. M.	Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19	Pesquisa Quantitativa	Bahia, Brasil	2021	CAPES e SciELO
Damasceno, R. S., Sousa, M. A., & Martins, A. C. B. L.	A escuta inventiva de professores na pandemia: quem é esse sujeito que educa?	Pesquisa Qualitativa	Ceará, Brasil	2023	CAPES
Coelho, E. A., Da Silva, A. C. P., De Pellegrini, T. B., & Patias, N. D.	Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia	Pesquisa Qualitativa	Rio Grande do Sul, Brasil	2023	CAPES

Autores	Título	Abordagem	Local	Ano	Base de Dados
Souza, K. R., Santos, G. B., Rodrigues, A. M.; Felix, E. G., Gomes, L.	Diários de professores(as) na pandemia: Registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde	Pesquisa Qualitativa	Rio de Janeiro, Brasil	2022	SciElo, LILACS e BVS
Brunet, A. F. D. S., Dos Santos, F. C., & Anunciação, V. S.	Educação pública, o fazer docente e os impactos da pandemia no pantanal de Aquidauana	Pesquisa Quanti- Qualitativa	Mato Grosso do Sul, Brasil	2022	CAPES
Passini, E. S., Makewitz, G. G., Dias, F. G., & Giongo, C. R.	Era imposição sem suporte: organização e condições de trabalho na educação básica durante a pandemia de covid-19	Pesquisa Quanti- Qualitativa	Rio Grande do Sul, Brasil	2023	CAPES
Troitinho, M. C. R., Silva, I. B., Sousa, M. M., Santos, A. D., & Maximino, C.	Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19	Pesquisa Quanti- Qualitativa	Brasil	2021	SciElo
Silva, C. L., & Santos, D. M. B.	Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de Covid-19	Pesquisa Quanti- Qualitativa	Brasil	2023	CAPES
Fialho, L. M., & Neves, V. N. S.	Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal	Pesquisa Quanti- Qualitativa	Brasil	2022	SciElo
Sales, L. O., Ferreira, J., Pena, P. G. L., Pinho, P. S. & Araújo, T. M.	Ensino remoto na pandemia da Covid-19 e riscos na saúde das docentes do ensino privado na Bahia	Pesquisa Quanti- Qualitativa	Bahia, Brasil	2023	BVS

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Apêndice 6

Quadro 4 - Características dos estudos incluídos na revisão sistemática internacional

Autor(es) e Ano	País de Origem	Objetivo do Estudo	Metodologia
Alhazmi, R. A., Alghadeer, S., Al-Arifi, M. N., Alamer, A. A., Mubarak, A. M., Alwhaibi, A., Alfayez, R., & Alsubaie, S. (2022)	Arábia Saudita	Investigar a prevalência e os fatores associados à ansiedade em professores.	Quantitativa
Armendariz-Nuñez, E., Cruz Montoya, X., Hernández-Flórez, N., & Klimenko, O. (2023)	Colômbia	Analisar a relação entre a autoeficácia percebida e a organização do trabalho docente virtual.	Quantitativa
Chan, M. K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N., & Nylund-Gibson, K. (2021)	Estados Unidos	Examinar a relação entre demandas/recursos do trabalho e o bem-estar dos professores sob o modelo JD-R.	Métodos Mistos
Cortés-Alvarez, N. Y., Saldívar Garduño, A., Sanchez, D., & Vuelvas, C. R. (2023)	México	Avaliar a evolução longitudinal do estado psicológico dos professores antes e durante a pandemia.	Quantitativa
Dogra, A., & Kaushal, A. (2022)	Índia	Explorar os efeitos da "tripla carga" (trabalho, casa, cuidados) sobre mulheres educadoras.	Qualitativa
Gawrych, M., Cichoń, E., & Hintze, B. (2022)	Polônia	Identificar preditores da saúde mental (depressão, ansiedade, estresse) em professores.	Quantitativa
Gillani, A., Dierst-Davies, R., Lee, S., Robin, L., Li, J., Glover-Kudon, R., Baker, K., & Whitton, A. (2022)	Estados Unidos	Investigar a insatisfação dos professores com as políticas escolares e sua intenção de deixar a profissão.	Quantitativa
Jackson, K., Noordien, Z., Padmanabhanunni, A., & Pretorius, T. B. (2022)	África do Sul	Investigar o papel da identificação profissional como mediadora entre o sofrimento psíquico e a satisfação no trabalho.	Quantitativa
Jakubowski, T. D., & Sitko-	Polônia	Analisar a saúde mental dos	Quantitativa

Dominik, A. (2021)		professores, considerando o papel da percepção de injustiça.	
Kaur, H., Arukesamy, A. S., Ganesan, S., & Kaur, G. (2023)	Malásia	Explorar qualitativamente os desafios à saúde mental e bem-estar de professores do ensino fundamental.	Qualitativa
López-Orellana, C. T., Piedra-Martínez, E., Varela Torres, J. J., Freire Pesántez, A., Baculima Bacuilima, J. L., & Cordero Cobos, L. (2022)	Equador	Analisar o bem-estar socioemocional e o desgaste profissional (burnout) em professores.	Quantitativa
Mayisela, S., Tlali, T., Mkwanzani, S., & Mayaba, P. (2024)	África do Sul	Investigar os efeitos peritraumáticos da pandemia (medo, ansiedade, cansaço) em professores.	Quantitativa
Morris, K., Hirsch, S. E., Strickland-Cohen, K., & Bruhn, A. (2025)	Estados Unidos	Avaliar as competências de gerenciamento de sala de aula remota.	Quantitativa
Mtande, T. P., & Ross, E. (2024)	África do Sul	Explorar qualitativamente os efeitos psicossociais da COVID-19 nas realidades de ensino de professoras rurais.	Qualitativa
Orrego Tapia, M. A. (2022)	Chile	Analisar a saúde mental dos professores e os fatores associados, como o desequilíbrio vida-trabalho.	Quantitativa
Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021)	Espanha	Analisar o estado psicológico (estresse, ansiedade, depressão) de professores espanhóis.	Quantitativa
Padmanabhanunni, A., Pretorius, T. B., & Khamisa, N. (2023)	África do Sul	Investigar o papel da resiliência na relação entre estresse de papel e bem-estar psicológico.	Quantitativa
Spadafora, N., Wang, J., Reid-Westoby, C., & Janus, M. (2023)	Canadá	Examinar o bem-estar dos educadores e as barreiras para o ensino a distância.	Quantitativa

Fonte: Elaborado pelo autora (2025).