UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM HISTÓRIA – PPGH
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO HISTÓRIA, PODER E PRÁTICAS SOCIAIS

SALETE INES WALTER

O PROCESSO DE ADOECIMENTO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR, 2010 A 2024)

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA- PPGH

SALETE INES WALTER

O PROCESSO DE ADOECIMENTO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR, 2010 A 2024)

Texto apresentado à banca para Defesa de Dissertação, no Programa de Pós-Graduação em História, nível Mestrado, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em História, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Cândido Rondon.
Orientador: Prof. Dr. Vagner José Moreira.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON
2025

~

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Walter, Salete Ines
O PROCESSO DE ADOECIMENTO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR, 2010 A 2024) / Salete Ines Walter; orientador Vagner José Moreira. -- Marechal Cândido Rondon, 2025.
134 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Marechal Cândido Rondon) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2025.

1. educação, trabalho, professores. 2. adoecimento docente, readaptação . 3. precarização. I. Moreira, Vagner José, orient. II. Título.

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Programa de Pós-Graduação em História

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE **SALETE INÊS WALTER**, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Ao(s) 31 dia(s) do mês de julho de 2025 às 14h00min, no(a) Laboratório de Trabalho e Movimentos Sociais, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação do(a) candidato(a) **Salete Inês Walter**, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em História - nível de Mestrado, na área de concentração em História, Poder e Práticas Sociais. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Vagner José Moreira, Sergio Paulo Morais, Rodrigo Ribeiro Paziani. Os trabalhos foram presididos pelo(a) Vagner José Moreira. Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) aluno(a) foi admitido(a) à Defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, intitulada: "O processo de adoecimento de professores da Rede Estadual de Educação (Marechal Cândido Rondon-PR, 2010-2024)". O(a) Senhor(a) Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Dissertação. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Sergio Paulo Morais, Rodrigo Ribeiro Paziani. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Dissertação. Efetuado o julgamento, o(a) candidato(a) foi **aprovado(a)**. A seguir, o(a) Senhor(a) Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. E, para constar, o(a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon, lavra a presente ata, e assina juntamente com os membros da Comissão Examinadora e o(a) candidato(a).

Orientador(a) - Vagner José Moreira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Programa de Pós-Graduação em História

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE **SALETE INÊS WALTER,** ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE)

Sergio Paulo Morais
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Salete Inês Walter
Aluno(a)

Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em História

Prof. Dr. Marcos Luis Ehrhardt
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em História
Mestrado e doutorado
Portaria nº 05462/25-GRE

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, **Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais**, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de Defesa de Mestrado em História da candidata **Salete Inês Walter**, deste Programa de Pós-Graduação em História.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o candidata pode ser considerada APROVADA, na banca realizada na data de 31 de julho 2025.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,

gov.br

Dr. Sérgio Paulo Morais
Universidade Federal de Uberlândia

A minha filha Ayla.
Aos meus pais, Nelson e Maria.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi resultado de um percurso que não se construiu sozinho. Este trabalho carrega não apenas as marcas de uma trajetória acadêmica, mas também as memórias, as lutas, os afetos e os encontros que me formaram como sujeito, pesquisadora e, sobretudo, como alguém comprometida com a defesa da educação pública e dos direitos da classe trabalhadora.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Nelson e Maria, que, com amor incondicional, apoio e compreensão, sempre estiveram ao meu lado, sustentando meus passos, acolhendo minhas ausências e inquietações, e sendo exemplo diário de resistência, coragem e dignidade.

À minha filha, Ayla, razão maior da minha caminhada, minha fonte inesgotável de amor, esperança e força. Que este trabalho também seja semente para que ela cresça em um mundo mais justo, onde o conhecimento, a solidariedade e a coletividade sejam valores inegociáveis.

Ao meu companheiro de vida, Diego, por ser presença amorosa, por acreditar em mim, por compartilhar desafios, alegrias e sonhos, e por caminhar comigo com tanto carinho, apoio e cumplicidade.

Aos meus irmãos, Claudio, Fabiane e Fredy, e também aos dois anjos que não estão mais entre nós, mas que seguem presentes em meu coração e na força da minha caminhada.

Ao meu orientador, Vagner José Moreira, pela generosidade intelectual, firmeza crítica, escuta atenta e, sobretudo, pelo comprometimento ético e político que conduziu todo este processo formativo. Sua orientação foi fundamental para que este trabalho se constituísse como instrumento de denúncia, reflexão e resistência.

Meu agradecimento especial aos professores Rinaldo José Varussa e Rodrigo Ribeiro Paziani, que integraram a banca de qualificação e contribuíram significativamente para a reestruturação e amadurecimento deste texto dissertativo. Agradeço também pela presença do professor Rodrigo Ribeiro Paziani na banca de defesa, ao lado do professor Sérgio Paulo Moraes, cuja escuta atenta e devolutivas sensíveis e rigorosas enriqueceram ainda mais esta pesquisa. Sou profundamente grata por suas contribuições.

Minha gratidão também aos(às) professores(as) da rede pública estadual de Marechal Cândido Rondon que, com coragem e generosidade, concederam entrevistas e compartilharam comigo suas histórias, dores, lutas e resistências. Este trabalho é, antes de

tudo, um eco de suas vozes. Suas narrativas não são apenas fontes, mas testemunhos vivos da luta cotidiana por uma educação pública digna e da resistência frente aos processos de precarização e adoecimento que marcam profundamente a docência.

Agradeço profundamente às instituições escolares que fizeram e fazem parte da minha trajetória profissional e formativa: ao Colégio Estadual Leonilda Papen, onde atuei e me formei como professora; à Escola do Campo Eronildes Francener, que carrega em si a força da educação do campo; aos Centros Municipais de Educação Infantil Jardim Primavera, Zilda Arns e Gotinha de Mel, espaços que acolhem com afeto e garantem os primeiros passos da formação humana. Às suas equipes gestoras, agradeço pela escuta, parceria e acolhimento em todas as etapas deste processo. À Escola Municipal Floriano Peixoto e à Escola Municipal Comandante Luiz Augusto de Moraes Rego, que também fazem parte deste percurso e que, assim como tantas outras, resistem cotidianamente às investidas que tentam desmontar a educação pública.

À APP-Sindicato, pela luta incansável na defesa dos direitos dos(as) trabalhadores(as) da educação, e pela produção de materiais, pesquisas e análises que foram fundamentais para a construção deste trabalho e que seguem alimentando a resistência da classe trabalhadora.

Aos colegas e amigos(as) do Programa de Pós-Graduação, que compartilharam saberes, inquietações, afetos e esperanças, fortalecendo a caminhada acadêmica e pessoal.

Aos(às) trabalhadores(as) da educação, de ontem, de hoje e de amanhã: este trabalho é dedicado a cada um(a) de vocês que, mesmo diante dos constantes ataques às condições de trabalho, à dignidade profissional e à saúde física e mental, seguem firmes na missão de educar, resistir e transformar. Que nunca nos falte coragem para lutar, sonhar e construir uma escola pública, democrática, humanizadora e comprometida com uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Por fim, agradeço à UNIOESTE, universidade pública, espaço de formação crítica, de construção coletiva do conhecimento e de resistência. Defender a universidade pública é defender o direito do povo brasileiro à educação, à ciência, à cultura e à transformação social.

A todas as mãos, mentes e corações que estiveram comigo: minha mais profunda e eterna gratidão.

Nunca é tarde demais para recomeçar a lutar pelos nossos sonhos!
Autor desconhecido!

WALTER, Salete Ines. **O Processo de Adoecimento de Professores da Rede Estadual de Educação (Marechal Cândido Rondon-Pr, 2010 A 2024).** 2025. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2025.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo problematizar e interpretar o processo de adoecimento de docentes da rede pública estadual, no período de 2010 a 2024, com foco no município de Marechal Cândido Rondon, região Oeste do Paraná. Para tanto, são privilegiadas as trajetórias pessoais e profissionais dos(as) professores(as), bem como os percursos formativos e os sentidos atribuídos à escolha pela docência. A investigação considera as implicações do adoecimento — seja ele decorrente das condições de trabalho ou de fatores externos — e os impactos gerados por afastamentos e processos de readaptação funcional. No recorte temporal analisado, observa-se a intensificação de práticas e políticas de cunho neoliberal e capitalista, no âmbito do Estado, cujos desdobramentos incidiram diretamente sobre o cotidiano escolar. Essa conjuntura contribuiu para ampliar a precarização do trabalho docente, manifestada por meio de rotinas desgastantes, excesso de burocracias, cobranças constantes e crescente desvalorização da profissão. As fontes utilizadas — especialmente as fontes orais — oferecem uma visão crítica e sensível dos efeitos dessas transformações no cotidiano dos(as) professores(as), evidenciando o impacto direto das mudanças promovidas pela Secretaria de Estado da Educação (Seed) nas condições de trabalho e na saúde física e emocional dos(as) docentes.

PALAVRAS-CHAVE: educação, trabalho, professores, adoecimento docente, readaptação e precarização do trabalho

WALTER, Salete Ines. **The Process of Teacher Illness in the State Education Network (Marechal Cândido Rondon-PR, 2010 to 2024).** 2025. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2025.

ABSTRACT

This research aims to problematize and interpret the process of teacher illness within the state public education system between 2010 and 2024, focusing on Marechal Cândido Rondon, in the western region of Paraná, Brazil. The study prioritizes the personal and professional trajectories of teachers, including their educational backgrounds and the meanings attributed to their choice of the teaching profession. It considers the implications of illness—whether arising from working conditions or external factors—and the impacts generated by leaves of absence and functional readaptation processes. Within the analyzed time frame, there is a clear intensification of neoliberal and capitalist policies and practices within the public sector, whose consequences directly affected school routines. This context contributed to the deepening of the precarization of teaching work, marked by exhausting routines, excessive bureaucracy, constant demands, and the increasing devaluation of the profession. The sources used—especially oral sources—offer a critical and sensitive perspective on how these transformations impacted teachers' daily lives, highlighting the direct effects of policies implemented by the State Department of Education (SEED) on working conditions and on teachers' physical and emotional health.

Keywords: education, work, teachers, teacher illness, functional readaptation, work precarization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1 FAZER-SE PROFESSOR E A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A CARGA HORÁRIA, A DINÂMICA ESCOLAR, AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS 24
1.1 Fazer-se professor é uma escolha? 26
1.2 Relações interpessoais e o impacto das mudanças da Secretaria de Estado da Educação - PR, no dia a dia do trabalho docente 54
2 O PROCESSO DE ADOECIMENTO DOS PROFESSORES READAPTADOS EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON 63
2.1 A materialização do sofrimento docente no contexto da precarização: uma leitura da narrativa de Joana 79
2.2 Condições de trabalho e saúde docente no Paraná: reflexões a partir de publicações da APP Sindicato 107
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS 124

INTRODUÇÃO

Nasci em 2 de julho de 1992, numa madrugada fria de inverno, no interior da cidade de Cantagalo, Paraná, onde vivi até os 12 anos. Nessa época, meu pai decidiu trazer a mim e meus cinco irmãos (dois já falecidos) para Marechal Cândido Rondon, em busca de melhores oportunidades de estudo e crescimento profissional. Natural da região, ele havia se mudado anteriormente para Cantagalo em razão da compra de terras a preços mais acessíveis, onde conheceu minha mãe. Com a chegada da adolescência dos filhos, considerou ser o momento de retornar, buscando novas possibilidades, e levou-nos para Bom Jardim, distrito de Marechal Cândido Rondon, em 2003. A migração em busca de melhores condições de vida e trabalho sempre marcou a trajetória dos trabalhadores, e com a minha família não foi diferente.

Aqui concluí o ensino fundamental e, antes do término do ensino médio, já me questionava sobre qual profissão seguir. Na época, estava em dúvida entre tentar o vestibular para o curso de Direito ou para uma licenciatura. Ao analisar a concorrência por vaga, acabei optando pela licenciatura, pois era aluna de escola pública e acreditava, então, ser muito difícil conquistar uma vaga no curso de Direito.

Durante o curso de História, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), desenvolvi atividades de pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), concluindo a graduação em 2013. Minha trajetória acadêmica foi marcada por pesquisas com foco nas seguintes temáticas: questão agrária — trabalhadores rurais, camponeses e campo; movimentos sociais de trabalhadores do campo; trabalho e trabalhadores no Oeste do Paraná. Dessas pesquisas resultou meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), defendido em 2013, intitulado *Experiências sociais e relações de trabalho dos trabalhadores pegadores de frango e batedores de caixa de Marechal Cândido Rondon – PR*. Todas as pesquisas mencionadas foram orientadas pelo professor doutor Vagner José Moreira. O TCC foi defendido no primeiro semestre de 2013 e, ao final do ano letivo, cheguei à conclusão de que não gostaria de seguir adiante com aquela pesquisa, passando a buscar temáticas nas quais eu sentisse maior identificação social com os sujeitos pesquisados.

Ao concluir o curso de graduação, em 2013, minha expectativa era tornar-me professora e conquistar a casa própria, um carro e uma renda fixa mensal. Recordo que, na época, mal imaginava que, para alcançar a estabilidade, seria necessário passar por um longo processo, realizar inúmeras tentativas e exercitar constantemente a persistência e a resiliência.

Minha primeira experiência em sala de aula ocorreu no último ano da graduação, em 2013, quando, morando nas proximidades da universidade, em Marechal Cândido Rondon, assumi aulas e tentei conciliar: o término do curso, as aulas recém-assumidas, um projeto de incentivo à docência (PIBID) e as aulas da carteira de motorista, já que dependia de caronas para me deslocar até o município

de Mercedes para trabalhar.

Finalizada a graduação e com o término do contrato no final do ano letivo, retornei para a casa de meus pais, e passei a aguardar ser chamada novamente no processo seletivo (PSS do Governo do Estado), uma longa espera e quando convocada com possibilidades limitadas de conseguir aulas, uma vez que professores com maior tempo de serviço possuem prioridade. Este fator influenciou-me a continuar os estudos para mudar esta realidade. E uma possibilidade seria fazer uma segunda graduação, continuar a investir nos cursos de pós-graduação[1] para ter uma maior pontuação nos testes seletivos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Estas eram possibilidades que pairavam sobre o futuro na docência.

No ano de 2015, fui convocada para atuar como assistente administrativa no Colégio Estadual de Pato Bragado. Aceitei a proposta, que representou um novo desafio. No ano seguinte, em 2016, trabalhei como caixa de supermercado durante quatro meses, também em Pato Bragado, até ser novamente convocada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Nos anos subsequentes, consegui aulas de uma professora que havia se aposentado e, aos poucos, as fases incertas, sempre dependentes de um teste seletivo, foram se estabilizando. Lembro-me de que, no primeiro ano em que iniciei com aulas, sentia grande entusiasmo com o início do ano letivo. No entanto, a animação inicial logo se dissipou diante da realidade das turmas: salas com quase 40 alunos, superlotação, barulho excessivo e ausência de condições para explicar adequadamente o conteúdo. Passei a utilizar com frequência o quadro e o livro didático, como forma de conduzir as aulas. Na época, os recursos tecnológicos se limitavam à TV Pen Drive.

Sentia a necessidade de fazer algo para tentar mudar a realidade em que estava inserida. Enquanto acadêmica, buscava me adaptar a uma rotina que incluía trabalhar, estudar e planejar o futuro até nos finais de semana — primeiro para quitar as parcelas do carro e, depois, conquistar uma casa própria.

Nesse período, a sensação era de que a semana passava muito rápido. Foi nessa busca por garantir o necessário para viver que, em 2021, comecei a sentir-me sobrecarregada e ansiosa, passando a fazer uso de medicação para combater a insônia, pois, mesmo exausto, meu corpo não conseguia descansar. Além da rotina extremamente cansativa, pairava sobre mim um sentimento de insatisfação com a profissão.

[1] Desta forma conclui a graduação em Pedagogia e Pós-Graduação com ênfase em Ensino para Jovens e adultos, Educação Infantil e Educação do Campo.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida no mestrado resulta de experiências e insatisfações acumuladas ao longo da minha trajetória profissional como docente. Passei a perceber que os acontecimentos rotineiros do meu dia a dia configuravam um problema passível de ser analisado e investigado a partir da lógica histórica (Thompson, 1981).

A lógica histórica proposta por E. P. Thompson (1981) permite compreender que os acontecimentos cotidianos não devem ser analisados como fatos isolados ou meramente individuais, mas como expressões de processos históricos mais amplos, marcados por conflitos, contradições e disputas de sentido. Assim, ao transformar inquietações pessoais em objeto de investigação, parte-se do princípio de que as experiências vividas no exercício da docência, como a sobrecarga, são atravessadas por determinações estruturais, ainda que se apresentem de forma particularizada na trajetória de cada sujeito. Ao historicizar essas experiências, revela-se sua inserção em contextos mais amplos, como a precarização do trabalho docente no marco das reformas educacionais e das transformações nas políticas públicas.

Nesse processo, a noção de experiência em Thompson não se reduz à vivência subjetiva, mas se constitui como uma mediação entre o indivíduo e as condições objetivas de sua existência, permitindo apreender como os sujeitos compreendem, enfrentam e, por vezes, resistem às imposições estruturais. Assim, ao assumir a própria trajetória como parte do objeto de estudo, esta pesquisa recorre à lógica histórica como instrumento de desnaturalização da realidade, situando os problemas vividos no cotidiano escolar dentro de uma totalidade social. A partir disso, a experiência deixa de ser vista como algo pessoal ou acidental, passando a ser interpretada como construção histórica e campo de disputa por significados, valores e formas de ser professor.

Minha pesquisa tem como objetivo historicizar o processo de adoecimento dos professores efetivos em Marechal Cândido Rondon, utilizando como fonte principal entrevistas, a fim de identificar os fatores que influenciaram nesse processo e, posteriormente, demonstrar por meio desses relatos que, embora readaptados, esses profissionais continuam atuantes e fazendo a diferença nas escolas em que trabalham. Busca-se, ainda, propor um novo olhar para a condição do professor readaptado[2], como sendo um professor que tem grande importância na escola, e que seu trabalho faz a diferença, que ele não é um “encostado”.

[2] A readaptação da função é prevista a funcionários públicos federais, por meio da Lei n. 3.780, de 12 de julho de 1960. No estado do Paraná está previsto no Estatuto do Servidor Público. E por meio da instrução normativa N.º 02/2007 – GRHS/SEED. No caso do professor readaptado este fica afastado da sala de aula e passa a desempenhar outras atividades na escola.

Além disso, a delimitação da pesquisa aos professores readaptados justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão das dinâmicas que permeiam suas trajetórias profissionais, marcadas por processos de adoecimento, deslocamento funcional e ressignificação do trabalho docente, aspectos ainda pouco explorados nas investigações sobre educação e mundo do trabalho.

Na lei de 1960[3], não previa a motivação da necessidade do servidor por problemas de saúde, no entanto, a readaptação é um mecanismo legal que visa regularizar situações em que o servidor público desempenha, de forma contínua e por longo período, funções diferentes daquelas previstas para seu cargo de origem, desde que esse desvio tenha ocorrido por necessidade do serviço e não por decisão do individuo.

Dessa forma, a previsão da readaptação "a bem do serviço público" evidencia uma lógica profundamente funcionalista, na qual o servidor é, acima de tudo, um recurso a ser constantemente ajustado às necessidades da máquina estatal, independentemente das repercussões subjetivas, emocionais e profissionais que isso possa acarretar. A ênfase não recai sobre o cuidado com o trabalhador, mas sim sobre a manutenção da "engrenagem" administrativa, que precisa seguir funcionando, ainda que às custas de deslocamentos forçados de funções, muitas vezes sem considerar a trajetória, as competências desenvolvidas ou os

[3] Art. 43. Será readaptado o funcionário que venha exercendo, ininterruptamente, e por prazo superior a 2 (dois) anos, atribuições diversas das pertinentes à classe em que fôr enquadrado, ou haja exercido estas atribuições, até 21 de agôsto de 1959, por mais de 5 (cinco) anos ininterruptos.
Parágrafo único. Ao funcionário fica assegurado o direito de optar pela situação decorrente do enquadramento, dentro do prazo de 180 dias.
Art. 44. Caberá a readaptação quando ficar expressamente comprovado que:
I - o desvio de função adveio e subsiste por necessidade absoluta do serviço.
II - dura, pelo menos, há dois anos, sem interrupção;
III - a atividade foi ou está sendo exercida de modo permanente;
IV - as atribuições do cargo ocupado são perfeitamente diversas, e não, apenas, comparáveis ou afins, variando somente de responsabilidade e de grau;
V - o funcionário possui as necessárias aptidões e habilitações para o desempenho regular do novo cargo em que deva ser classificado.
Art. 45. A readaptação será feita por decreto do Presidente da República, mediante transformação do cargo do funcionário, após pronunciamento da Comissão de Classificação de Cargos.
Parágrafo único, A readaptação não acarretará redução de vencimentos.
Art. 46. A readaptação produzirá efeitos a contar da data da publicação do decreto no Diário Oficial e não interromperá a contagem de tempo para perfazer o triênio.
Art. 47. Após a implantação do novo sistema de classificação, respeitadas as exceções previstas nesta lei, será responsabilizado o Chefe de Serviço, sob pena de demissão, ou destituição da função, que conferir a qualquer servidor atribuição diversa da pertinente à classe a que pertence em caso algum poderá tal fato acarretar a reclassificação do funcionário ou sua readaptação; determinará apenas a correção da irregularidade, mediante retôrno do funcionário às atribuições do seu cargo.
Art. 48. É facultado aos servidores públicos reclamar à Comissão de Classificação de Cargos, no prazo de cento e vinte (120) dias, contra sua classificação ou enquadramento, feitos em contrário ao determinado nesta lei. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L3780.htm. Acessado em 04 jun. 2025.

projetos de vida do servidor.

Trata-se de um dispositivo que, sob o verniz da legalidade, acaba operando como uma estratégia de gestão flexível da força de trabalho, voltada mais para a adaptação das pessoas às necessidades institucionais do que para a preservação da saúde ocupacional ou da dignidade do trabalho. Na prática, é uma forma de deslocar o foco das responsabilidades institucionais para os indivíduos, responsabilizando-os pela própria adaptabilidade frente às precariedades estruturais do serviço público.

Quando se observa o uso da readaptação como substitutiva da aposentadoria por invalidez, evidencia-se uma verdadeira "gambiarra" administrativa, jurídica e política, na medida em que transfere para o trabalhador a responsabilidade de permanecer ativo, mesmo em condições de fragilidade física ou psíquica. Esse mecanismo, que deveria ser excepcional e protetivo, converte-se, muitas vezes, em uma saída conveniente para o Estado, que, ao invés de garantir direitos previdenciários e promover políticas robustas de proteção social, prefere reencaixar o servidor em funções "compatíveis" para evitar os custos da aposentadoria por invalidez.

Trata-se, portanto, de um deslocamento do problema: o adoecimento, estruturalmente gerado pelas condições precárias de trabalho, é individualizado e solucionado não pela via da reparação, mas pela realocação forçada e, muitas vezes, inadequada. É uma solução paliativa, que não enfrenta as raízes do problema, como a intensificação do trabalho, a sobrecarga, a falta de condições adequadas e o próprio adoecimento institucionalizado, e que se apoia na lógica neoliberal da máxima exploração, descartando a concepção do servidor como sujeito de direitos.

Essa legislação reflete um momento de tentativa de "modernização" burocrática do Estado brasileiro, mas o faz com traços autoritários, centralizadores e com forte viés conservador. Prioriza a estabilidade da máquina estatal, muitas vezes em detrimento da justiça funcional e do reconhecimento do trabalho real exercido pelos servidores.

Sob uma perspectiva crítica inspirada em autores como Arendt (2001) e Freire (1996), é possível afirmar que determinadas legislações voltadas ao funcionalismo público reduzem o trabalhador a um mero executante de tarefas, desconsiderando sua história, sua iniciativa e as condições concretas de sua existência. Tal postura institucional contribui para o enfraquecimento do vínculo ético e político entre o Estado e o servidor público, esvaziando a dimensão humana e subjetiva do trabalho.

Nesse sentido, a realização das entrevistas orais torna-se um contraponto fundamental a essa lógica de desumanização. Ao estabelecer um contato inicial com os professores participantes, busquei apresentar a temática da pesquisa, seus objetivos e, sobretudo, destacar a relevância de seus relatos como evidências de suas experiências vividas. Esse processo visou não apenas à produção de conhecimento, mas também ao reconhecimento da singularidade de cada trajetória docente, reafirmando o papel ativo do sujeito na construção da história e na denúncia das condições que afetam seu trabalho e sua identidade profissional. Na sequência informo que utilizarei na pesquisa pseudônimos[4]. E ao finalizar a conversa inicial marcamos uma data possível para a realização da entrevista.

Durante o processo de realização das entrevistas, optei por organizar meu trabalho de forma intercalada: gravava algumas entrevistas, fazia uma pausa para a transcrição e, nesse intervalo, aproveitava para visitar outros colégios e estabelecer contato com novos professores. Essa dinâmica permitia não apenas manter um ritmo constante de gravação, mas também garantir maior cuidado na escuta e na transcrição dos relatos já realizados, ao mesmo tempo em que ampliava gradualmente a rede de participantes da pesquisa.

Conduzir as entrevistas orais com os 12 professores foi desafiador, pois exigiu primeiramente a criação de um diálogo com o entrevistado. Esse diálogo é essencial para estabelecer uma relação de confiança, permitindo que a pessoa se sinta à vontade para compartilhar detalhes sobre seu trabalho, sua rotina e aspectos de sua vida cotidiana. Como enfatiza Khoury (2006, p. 32), "as entrevistas orais não se fazem com técnica e sim com relação humana", destacando a importância dessa troca entre entrevistador e entrevistado. A historiadora ressalta que essa conexão não ocorre de maneira automática, sendo necessário um contato prévio com o entrevistado para facilitar a interação.

O dia de realização da entrevista é de grande importância tanto para mim quanto para o entrevistado. Enquanto acadêmica, vou à entrevista com a expectativa de conhecer mais profundamente a trajetória de vida e trabalho do professor entrevistado. Este, por sua vez, demonstra certa preocupação quanto ao que irá contar e à forma como escolherá narrar sua história, uma vez que a entrevista não é apenas objetiva, mas também carrega um modo de narrar impregnado de subjetividade. As fontes orais revelam a subjetividade do expositor, permitindo compreender "não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava

[4] Pseudônimo é um nome fictício usado por um indivíduo como alternativa ao seu nome legal. Optei por seu uso como forma de não expor a identidade dos professores que concederam-me as entrevistas.

estar fazendo e o que agora pensa que fez" (Portelli, 1997, p. 31). Durante a realização da entrevista, ocorre um momento de reflexão sobre a vida do sujeito, suas escolhas e suas vivências ao longo do tempo, incluindo episódios carregados de emoção.

A motivação para narrar está relacionada à necessidade de dar significado às experiências vividas. Ao recordar e relatar determinados acontecimentos, as pessoas não apenas os descrevem, mas também os interpretam (Portelli, 1996, p. 60). A subjetividade evidencia-se nesse processo, pois cada indivíduo atribui sentidos próprios às suas vivências, e essa percepção pessoal se concretiza no relato. É importante destacar que, além da subjetividade do entrevistado, há também a do entrevistador, que influencia a interpretação do que é narrado. Além disso, a subjetividade revela que, ao contar suas histórias, os indivíduos não apenas relatam fatos, mas os reconstroem a partir de sua visão particular no presente, transformando-os em enredos significativos. Assim, a subjetividade vai além da simples observação dos fatos, sendo um processo de significação e interpretação da realidade.

Durante as entrevistas, vivi momentos emocionantes, com histórias de superação que me impactaram profundamente. Em alguns casos, fiquei tão envolvida que acabei me desviando do roteiro previamente planejado. Também houve entrevistas curtas, nas quais o(a) entrevistado(a) demonstrou não estar aberto ao diálogo, sendo sucinto na conversa e na escolha do que resolveu compartilhar. Em outra situação, um professor compartilhou mais sobre sua experiência de vida e trabalho em conversa aberta e sem gravação do que no dia da entrevista formalmente registrada. Além disso, alguns professores recusaram participar, revelando que não estavam prontos para falar sobre suas dores, sejam elas emocionais ou físicas. Esse silêncio é interpretado como uma forma significativa de comunicação, que revela muito sobre o estado emocional desses profissionais.

Após a realização e gravação da entrevista, sigo para a próxima etapa. Transformar as falas em texto é um processo minucioso e de grande importância. Nesse momento, deparo-me com passagens que, no dia da gravação, não percebi como tão relevantes. Também encontro dificuldades para acompanhar a fala e o raciocínio lógico de alguns entrevistados, especialmente daqueles em processo de adoecimento, quando pensamento e expressão verbal não estão totalmente alinhados. Assim, o trabalho de transcrição requer paciência, atenção e revisões constantes, retornando ao áudio diversas vezes para garantir a fidelidade e fluidez do relato.

Nesse contexto, o historiador também faz parte do processo de construção da fonte,

pois sua interação com o entrevistado influencia o relato produzido. Na história oral, o narrador se torna parte integrante da história, sendo, ao mesmo tempo, um dos "personagens" e um elemento ativo na construção do relato (Portelli, 1997, p. 38). Dessa forma, o entrevistado não é apenas um informante, mas alguém que contribui ativamente para a narrativa.

Segundo Portelli (1997, p. 33), a memória não deve ser vista apenas como um repositório passivo de acontecimentos, mas como um processo dinâmico de atribuição de significados. O valor das fontes orais para o historiador não reside apenas na capacidade de preservar o passado, mas também nas transformações que a memória impõe aos fatos. Essas mudanças refletem o esforço dos narradores em dar sentido às suas experiências e enquadrá-las dentro de um contexto histórico.

A vida das pessoas é organizada por meio de suas experiências, às quais são atribuídos diferentes significados. Assim, a memória não se limita a armazenar fatos, mas carrega consigo interpretações e sentidos que enriquecem a compreensão do passado. Nos últimos anos, a saúde mental emergiu como um tópico central nas discussões sobre bem-estar e qualidade de vida, refletindo uma maior conscientização sobre a importância do equilíbrio emocional e psicológico. A Organização Mundial da Saúde estima que transtornos mentais, como depressão e ansiedade, são responsáveis por uma carga significativa de doenças em escala global. Esse aumento na conscientização é evidenciado por campanhas internacionais, pelo desenvolvimento de políticas públicas de saúde mental e pela inclusão do tema em currículos educacionais e treinamentos corporativos. As redes sociais e a mídia também têm desempenhado um papel crucial ao ampliar a visibilidade dessas questões, oferecendo plataformas para que indivíduos compartilhem suas experiências e busquem apoio (OMS, 2020).[5]

[5] No Brasil, segundo dados do IBGE, entre 2010 e 2019, comparando os anos de 2013 e 2019, houve aumento significativo do número de indivíduos que reportaram diagnóstico de depressão por profissional de saúde mental. Em 2019, 10,2% das pessoas com 18 anos ou mais de idade referiram ter recebido tal diagnóstico, o equivalente a aproximadamente 16,3 milhões de pessoas. O percentual apresentou um aumento de 34% em relação a 2013, quando havia 7,6% de pessoas em situação equivalente. Desagregando os dados por sexo, verificou-se que, independentemente do ano em análise, as mulheres referiram diagnóstico de depressão com aproximadamente 2,8 vezes mais frequência do que os homens. Outrossim, comparando os anos de 2013 e 2019, a proporção dos que reportaram diagnóstico de depressão aumentou ligeiramente mais entre as mulheres (35%) do que entre os homens (31%). Em 2019, os idosos entre 60 e 64 anos representavam a faixa etária proporcionalmente mais afetada: 13,2% tinham sido diagnosticados com depressão. Já o menor percentual, de 5,9%, foi observado entre jovens adultos de 18 a 29 anos de idade (Gráfico 2). Contudo, no período analisado, a maior variação na proporção de pessoas que relataram ter sido diagnosticadas com depressão foi verificada entre os adultos de 18 a 29 anos (51% de aumento), seguidos dos idosos de 75 anos ou mais (48% de aumento). Disponível em: 5.SADEMENTALLTIMAVERSO10.10.22.pdf. Acessado em: 25, março de 2025.

A pandemia da COVID-19 intensificou as discussões sobre saúde mental, evidenciando a vulnerabilidade das populações diante de situações de crise. O isolamento social, a instabilidade econômica e o medo da contaminação contribuíram significativamente para o aumento dos casos de ansiedade e depressão em escala global. Em resposta, governos e instituições de saúde implementaram linhas de apoio psicológico, campanhas de conscientização e recursos online com o objetivo de auxiliar a população no enfrentamento do estresse. Esse cenário revelou a urgência de fortalecer e ampliar o acesso aos serviços de saúde mental, de forma a atender à crescente demanda por suporte psicológico (Pfefferbaum; North, 2020).

No campo da educação, o estresse, a ansiedade e a depressão têm se mostrado recorrentes entre os professores, como resultado das condições inadequadas de trabalho e da ausência de apoio institucional. A ansiedade, quando persistente e intensa, pode se tornar patológica, comprometendo tanto a vida pessoal quanto o desempenho profissional dos docentes. A aceleração imposta pela lógica da vida moderna, marcada por exigências cada vez maiores, tem agravado os quadros de adoecimento. O produtivismo, conforme analisado por Borsoi (2012), surge como fator decisivo nesse processo, ao reforçar a pressão por desempenho e rendimento, traduzindo-se frequentemente em sobrecarga de trabalho e desgaste físico e emocional dos profissionais da educação.

Diante de adversidades, os professores costumam adotar estratégias de enfrentamento. No entanto, muitas vezes não recebem o suporte necessário das instituições.

Ressalto que um dos principais motivos que influenciaram a escolha desta temática de pesquisa foram minhas inúmeras insatisfações profissionais e pessoais, vivenciadas durante minha experiência como servidora pública celetista no governo do Estado do Paraná, de 2013 a 2022. Em 2022, encerrou-se esse ciclo ao ser convocada no Concurso Público da Prefeitura de Marechal Cândido Rondon, passando a atuar como servidora pública municipal. Em agosto do mesmo ano, fui selecionada pelo Programa de Pós-Graduação da Unioeste para desenvolver esta pesquisa, período marcado por grande aprendizado e desafios, uma vez que conciliei novamente o trabalho de 20h como servidora pública, vida pessoal e atividades acadêmicas.

Dessa forma, a pesquisa é resultado dessa trajetória de trabalho e tem por objetivo problematizar e interpretar o processo de adoecimento dos docentes da rede pública estadual durante o período de 2010 a 2024, na região Oeste do Paraná. Especificamente, busca analisar o processo de adoecimento e o afastamento do docente de sua função, denominado readaptação.

No primeiro capítulo, busquei explorar a estruturação do trabalho docente, abordando aspectos como carga horária, dinâmica escolar e relações interpessoais. Destaco que o trabalho do professor está intimamente relacionado aos objetivos de aprendizagem, às condições sociais e psicológicas dos alunos, às metodologias e aos materiais utilizados. A qualidade do trabalho docente precisa ser constantemente avaliada à luz desses fatores. As narrativas pessoais evidenciam as trajetórias diversas dos professores, seus desafios e a influência de fatores externos, como situação econômica e familiar, na escolha e permanência na profissão. O capítulo sugere que a profissão docente é, muitas vezes, resultado de um processo de adaptação às circunstâncias, mais do que uma escolha planejada.

No segundo capítulo, explorei as narrativas e o processo de adoecimento dos professores como fenômeno complexo, que abrange a saúde física e mental, com ocorrências preocupantes em Marechal Cândido Rondon. Fatores como sobrecarga de trabalho, falta de recursos e pressão constante contribuem para problemas de saúde, como a síndrome de b*urnout*, que afeta a qualidade de vida e o desempenho docente.

Compôs também o segundo capítulo a problematização e interpretação de 12 publicações da APP-Sindicato sobre adoecimento docente. A escolha desse número se justifica pela representatividade e diversidade dos materiais disponibilizados no período selecionado, possibilitando uma análise consistente e abrangente. Dentre essas, nove publicações apresentaram maior densidade teórica, aprofundamento nas discussões e alinhamento direto com os objetivos desta pesquisa. As demais, embora consultadas, foram utilizadas de forma complementar, servindo como apoio contextual, sem serem objeto central da análise. Essa seleção permitiu examinar aspectos relacionados às condições de trabalho, à saúde mental e aos impactos físicos e emocionais sobre os docentes, além de refletir sobre as estratégias de enfrentamento e as pautas reivindicatórias articuladas pela APP-Sindicato.

A análise das publicações não se limitou a um levantamento documental, configurando-se também como exercício interpretativo, buscando compreender como o adoecimento docente é tematizado, denunciado e politizado no interior do movimento sindical. Essas publicações oferecem um rico material para refletir sobre os sentidos atribuídos ao sofrimento psíquico, às condições de trabalho e às estratégias coletivas de resistência. A seleção das 12 publicações, com foco nas nove de maior densidade teórica e coerência com os objetivos da pesquisa, permitiu identificar uma narrativa construída pelo sindicato que articula o adoecimento a processos históricos mais amplos, como intensificação do trabalho, desmonte das políticas

públicas e lógica gerencialista imposta às escolas.

Nesse sentido, as publicações da APP-Sindicato não apenas denunciam as condições degradantes de trabalho enfrentadas pelos docentes, mas também funcionam como instrumentos de formação política e construção de consciência coletiva. Elas cumprem o papel de historicizar o sofrimento, retirando-o da esfera individual e inscrevendo-o nas dinâmicas estruturais do trabalho docente sob o neoliberalismo. A sistematização dessas denúncias e análises evidencia uma ação sindical que vai além da reivindicação pontual: constrói diagnósticos, mobiliza dados, articula o debate com pesquisas acadêmicas e convoca os sujeitos a reconhecerem o adoecimento como expressão de um projeto de desvalorização da educação pública. Assim, a leitura crítica desses documentos contribuiu para compreender o sindicato não apenas como agente reivindicatório, mas como ator político ativo na disputa por sentidos sobre o trabalho docente e suas condições de existência.

Dessa forma, o objetivo deste subitem do segundo capítulo é construir uma análise crítica acerca do papel desempenhado pelo sindicato na visibilização, enfrentamento e combate ao adoecimento dos professores.

1 FAZER-SE PROFESSOR E A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A CARGA HORÁRIA, A DINÂMICA ESCOLAR, AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

A organização do trabalho docente no Brasil está intrinsecamente vinculada aos objetivos de aprendizagem, às condições sociais e psicológicas dos estudantes, aos níveis de conhecimento, às metodologias de ensino e aos recursos pedagógicos disponíveis. Nesse contexto, o exercício da docência exige constante adaptação, tornando a análise das condições laborais um campo complexo, cujas repercussões ultrapassam o ambiente escolar e adentram a esfera da saúde pública.

A presente pesquisa, ao investigar o processo de adoecimento dos professores da rede estadual em Marechal Cândido Rondon, no Oeste do Paraná, confirma a relevância desse debate ao evidenciar como as pressões da organização do trabalho e das instituições de ensino afetam diretamente o bem-estar físico e emocional dos docentes. Estudos como o de Dias *et al*. (2020) contribuem para essa compreensão ao analisar os efeitos psicossociais da readaptação funcional de professores da rede estadual, revelando o impacto das condições precárias de trabalho na saúde mental desses profissionais.

O adoecimento docente, frequentemente abordado na literatura científica, tem sido associado a múltiplas causas. Pesquisas como as de Soldatelli *et al.* (2011) e Facci (2019) apontam a relação entre o exercício da docência e os processos de desgaste físico e psíquico, sendo a violência escolar um fator agravante nesse cenário. No campo da saúde mental, a revisão sistemática de Diehl e Marin (2016) oferece uma análise abrangente sobre o adoecimento psíquico de professores brasileiros, reforçando a urgência de políticas públicas que considerem as especificidades do trabalho docente e promovam condições mais saudáveis para o exercício da profissão.

O estudo das condições de trabalho docente no Brasil, especialmente no contexto da rede estadual em Marechal Cândido Rondon (PR), exige uma análise que considere tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos da profissão. Andrade *et al*. (2004) destacam que compreender o perfil dos professores envolve mais do que descrever suas funções cotidianas; é necessário compreender também suas motivações, aspirações e vivências. Esse entendimento é essencial para contextualizar o adoecimento docente como fenômeno social e histórico.

Além disso, as transformações no campo da historiografia do trabalho, especialmente a partir dos anos 1980, evidenciam a necessidade de deslocar o olhar analítico das estruturas

produtivas para os sujeitos concretos e suas experiências vividas. Nesse contexto, os trabalhadores deixam de ser apenas elementos de processos econômicos para se tornarem protagonistas de narrativas que expressam sentidos, conflitos e resistências. É a partir dessa virada que Yara Aun Khoury afirma:

> Compreender o fazer-se dos sujeitos e das classes na trama imbricada da experiência social vivida implicou uma mudança significativa do foco de nossas atenções em relação às questões do mundo do trabalho, tema sobre o qual refletimos aqui. A escolha de passar do mundo do trabalho para o mundo do trabalhador expressa a ampliação da noção de classe com a qual fomos e vimos trabalhando pela incorporação de outras categorias e trabalhadores das cidades e dos campos, dando visibilidade a outras lutas além das que se constituem nas fábricas e nos sindicatos (Khoury, 2009, p. 124)

Ao deslocar o foco da estrutura abstrata do "trabalho docente" para os sentidos produzidos pelos professores em suas trajetórias concretas, é possível compreender o sofrimento psíquico, físico e emocional não apenas como resposta a condições objetivas precárias, mas também como parte de um processo histórico marcado por disputas e resistências. As experiências narradas pelos professores entrevistados, muitas vezes atravessadas por sentimento de frustração, esgotamento e solidão, revelam os efeitos da reestruturação educacional neoliberal — com suas exigências de produtividade, controle e desvalorização — mas também evidenciam formas de reinvenção de si, reconstrução de vínculos e afirmação de identidades docentes em contextos de vulnerabilidade. Assim, ao historicizar o adoecimento, acolhe-se o desafio de dar visibilidade a essas "outras lutas", que Khoury (2006) aponta, travadas não apenas nas ruas ou sindicatos, mas no interior das escolas, das salas de aula e dos corpos que resistem diariamente.

É nesse mesmo horizonte que Barros *et al*. (2007) aprofundam a discussão sobre a relação entre trabalho docente e saúde, ao compreenderem a escola como um espaço de produção de subjetividades — um território que, ao mesmo tempo que educa, também pode silenciar, desgastar e adoecer os profissionais. Essa abordagem é especialmente relevante para analisar os relatos de sofrimento dos professores entrevistados nesta pesquisa, evidenciando como as exigências institucionais e as condições precárias de trabalho contribuem para processos contínuos de desgaste físico e emocional.

Batista *et al*. (2010) abordam a prevalência da síndrome de Burnout entre docentes e associam o quadro a fatores sociodemográficos e condições laborais. Tais achados ajudam a interpretar a realidade local dos professores da rede estadual em Marechal Cândido Rondon,

muitos dos quais relataram sintomas compatíveis com o esgotamento profissional, reforçando a urgência de políticas públicas voltadas à saúde ocupacional.

No ensino superior, Borsoi (2012) problematiza as implicações do produtivismo acadêmico sobre a saúde dos docentes, ampliando a compreensão das pressões sistêmicas que afetam profissionais da educação em diferentes níveis de ensino. A transversalidade do adoecimento entre docentes confirma a necessidade de um debate mais amplo sobre as condições estruturais do trabalho educacional.

As diretrizes da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) e a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) reforçam o papel do Estado na regulamentação das condições de trabalho e valorização do magistério. Tais instrumentos legais e políticos devem ser considerados como referências para a formulação de ações que enfrentem o adoecimento docente, promovendo saúde, reconhecimento e condições dignas de exercício profissional. No entanto, a análise crítica das condições de trabalho dos professores, a partir de uma abordagem interdisciplinar e fundamentada teoricamente, é relevante para compreender as pressões do adoecimento docente. As contribuições acadêmicas mencionadas enriquecem o debate, apontando caminhos para a transformação das práticas institucionais e das políticas públicas educacionais.

1.1 Fazer-se professor é uma escolha?

Iniciei o diálogo fazendo o seguinte questionamento, dirigido também ao professor/leitor que, neste momento, realiza a leitura desta dissertação: quais foram os motivos que influenciaram a escolha e a permanência na profissão docente? Esta pergunta foi a primeira realizada com os professores entrevistados e constituiu um momento de reflexão, fazendo com que relembrassem sua juventude e os fatores que orientaram sua decisão profissional.

A definição de realizar 12 entrevistas com professores readaptados foi estabelecida previamente, considerando critérios de viabilidade, tempo, disponibilidade dos participantes e a busca por uma quantidade de narrativas que possibilitasse um panorama representativo das experiências desse grupo. A escolha desse número também dialoga com a metodologia qualitativa adotada, que prioriza a profundidade da escuta e a riqueza das narrativas.

O processo de seleção dos participantes iniciou-se a partir da aproximação com colégios nos quais atuei como professora contratada pelo regime PSS em anos anteriores, o que facilitou

o contato inicial, a construção de vínculos e a mediação da participação dos docentes readaptados na pesquisa.

Comecei pelo Colégio Estadual Frentino Sackser, em Marechal Cândido Rondon. Ao longo do processo de visitas às instituições escolares, mantinha uma conversa inicial com a direção e a coordenação sobre minha pesquisa e minha intenção em realizar entrevistas com os professores readaptados. Após esse diálogo, era encaminhada aos ambientes nos quais encontrava os docentes, relatava sobre a pesquisa e marcava a data da entrevista.

A primeira entrevista foi realizada em 29 de setembro de 2022 com a professora Carla, docente que integrou meu percurso escolar no ensino fundamental. Carla é formada em Biologia, com graduação concluída no município de Medianeira, e também possui formação em Educação Física, obtida no campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em Marechal Cândido Rondon. Uma pessoa dinâmica, alegre e prestativa, atendeu prontamente ao meu pedido de realização da entrevista.

Carla relatou, no momento da entrevista, estar aposentada de um de seus vínculos. Ao longo de sua trajetória profissional, acumulou dois cargos na rede estadual de ensino, atuando nas áreas de Educação Física e Biologia. Sua experiência docente incluiu também atuação em escolas da rede privada, incluindo um colégio localizado em Marechal Cândido Rondon. Carla apresentou um panorama geral de sua trajetória acadêmica e profissional, destacando suas áreas de formação, experiência docente, tempo dedicado ao serviço público e sua atual situação de readaptação em decorrência de problemas de saúde.

> ***Salete**: É ali na sua fala tem um que tu falou de do readaptação tu poderia contar um pouco mais sobre esse processo? Readaptação? O que que motivou essa readaptação?*
>
> ***Carla:** É hum um dia eu estava num curso em Foz do Iguaçu semana de curso. Na última noite do curso de sexta pra sábado eu tive uma crise de madrugada. E fui levada prum hospital. E lá entrei em coma e nesse coma foi diagnosticado que eu tinha aneurisma cerebral (Carla, 2022)*

A readaptação da Carla foi uma consequência direta desse evento traumático e da descoberta do aneurisma[6]. É um relato forte que traz à tona a fragilidade da saúde, o impacto

[6] Embora o aneurisma seja, do ponto de vista biomédico, uma condição multifatorial, é importante considerar as possíveis correlações entre o agravamento de quadros neurológicos e as condições de vida e trabalho a que estão submetidos os(as) professores(as). A rotina docente marcada por jornadas extensas, acúmulo de funções, pressão por resultados e escasso tempo de recuperação física e emocional pode atuar como fator de risco indireto, contribuindo para o desencadeamento ou agravamento de doenças graves. Assim, casos como este não devem ser compreendidos apenas em sua dimensão individual, mas inseridos em um contexto mais amplo de precarização e intensificação do trabalho docente, que tem implicações concretas sobre a saúde dos profissionais da educação.

de uma doença súbita, e como isso pode provocar uma transformação profunda nopercurso de vida de Carla. A fala também carrega emoções intensas mesmo que de forma contida — dor, superação, ou até um sentimento de ruptura com a vida que se levava antes.

Realizar esta primeira entrevista com uma antiga professora do ensino fundamental foi uma experiência rica e significativa para mim. Lembro-me que, a caminho da entrevista, em um dia chuvoso, recordava como ela sempre se dedicou com afinco ao trabalho docente, inspirando minha própria prática profissional.

Durante a entrevista, houve momentos de emoção, assim como situações em que a professora afirmou não se lembrar de mim como aluna, justificando que a doença com a qual convive gera lapsos e dificuldades de memória. Ela passou por graves problemas de saúde relacionados a aneurismas cerebrais, tendo sido submetida a cirurgias e tratamentos intensivos, o que resultou em sua readaptação funcional. Ainda assim, considero a realização desta primeira entrevista uma experiência memorável. Sem dúvida, trata-se de uma pessoa que impactou significativamente minha vida acadêmica e pessoal. A escolha de entrevistá-la se deu justamente pelo conhecimento prévio e pela relação professora-aluna que tivemos.

A segunda entrevista realizada para este trabalho acadêmico ocorreu no mesmo colégio da primeira, o Colégio Estadual Cívico-Militar Frentino Sackser, em Marechal Cândido Rondon. A entrevista foi realizada em 4 de outubro de 2022, com o professor Otavio, que conheci durante meu período de atuação no colégio como professora PSS. Otavio, licenciado e bacharel em Química, compartilhou sua trajetória profissional, destacando a dedicação à sala de aula e os desafios enfrentados ao longo dos anos. Ele também relatou um período em que trabalhou como caminhoneiro e, posteriormente, retornou à educação, motivado pela influência familiar.

Neste aspecto, Otavio antes de iniciar a carreira como docente desenvolveu trabalho em funções um tanto distante da sala de aula:

> ***Otavio:*** *Aí eu acabei trocando, virei caminhoneiro. Eu fiz uma faculdade da estrada, pra mim, eu aprendi muita coisa, na estrada também. Aí, depois daquilo lá, eu casei. Daí, todo mundo da família [da futura esposa], professor. Daí acabei voltando para a sala de aula. Daí eu conclui. Eu comecei a entrar no estado em 1994. Como CLT, serviços gerais. No início daí eu comecei a faculdade, comecei a dar aula, como na minha área era uma carência muito grande de professores. Daí em 1999, eu conclui a faculdade, me formei na Faculdade Católica de FACEPALM, em Palmas, Paraná (Otavio, 2022).*

No trecho destacado, o professor Otavio faz menção ao fato de que sua primeira

experiência no magistério foi marcada por dificuldades, levando-o, insatisfeito, a migrar para outra profissão — caminhoneiro. Durante esse período, conheceu sua esposa e casou-se; ela pertencia a uma família de professores, fator que influenciou seu retorno ao ambiente escolar. Inicialmente, sem formação acadêmica, atuou em serviços gerais, mas, posteriormente, diante da escassez de docentes, iniciou sua carreira profissional como professor, ainda enquanto acadêmico.

A fala de Otavio evidencia que sua entrada no magistério ocorreu menos por um desejo pessoal e mais como uma espécie de “inevitabilidade social”. Ele relata que "*todo mundo da família*" era professor, como se o retorno à sala de aula fosse quase uma obrigação familiar. Essa perspectiva revela como, em determinados contextos, a escolha profissional é moldada muito mais por heranças culturais e pressões familiares do que por projetos pessoais ou aspirações individuais.

Quando Otavio afirma que fez "uma faculdade da estrada" (Otavio, 2023), valoriza saberes informais adquiridos fora do ambiente acadêmico. Esse reconhecimento é significativo, pois desafia a concepção tradicional de que o conhecimento só se legitima na escola ou na universidade. No entanto, tal valorização do aprendizado informal contrasta com o sistema educacional, que muitas vezes desvaloriza esse tipo de saber, reforçando a hierarquia entre conhecimento empírico e conhecimento formal.

Otavio inicia sua trajetória no serviço público atuando como “serviços gerais” em uma instituição escolar. Posteriormente, já enquanto acadêmico, passa a exercer a função docente antes mesmo da conclusão de sua formação inicial. Esse deslocamento entre diferentes funções evidencia um percurso profissional que transita por múltiplas dimensões do trabalho na escola pública, sugerindo como o sistema educacional organiza a lotação e contratação de trabalhadores. Ainda que não se possa afirmar, com base apenas na narrativa, que sua trajetória tenha sido marcada exclusivamente pela precariedade, essa mobilidade funcional pode ser entendida como indicativa de práticas recorrentes de enfrentamento à escassez de professores, recorrendo a soluções contingenciais que nem sempre asseguram condições plenas de preparação e exercício profissional.

Apesar do tom casual de sua narrativa, Otavio descreve um percurso marcado por esforços significativos: trabalho intenso, retorno aos estudos, formação tardia e reinserção profissional. A ausência de dramatização em seu relato pode ser interpretada como um indicativo de como essas trajetórias desafiadoras são naturalizadas e, muitas vezes,

invisibilizadas, inclusive pelos próprios sujeitos que as vivenciam.

Ainda analisando a fala de Otavio, é possível estabelecer um contraponto ao seu comentário de que "fiz faculdade da estrada". A vida de caminhoneiro no Brasil é permeada por inúmeros desafios: longos dias na estrada, alimentação e descanso precários — já que muitos recebem por quilometragem — e exposição constante a riscos e perigos. Assim, trata-se de uma profissão tão desvalorizada quanto a docência, revelando que o aprendizado informal de Otavio se deu em um contexto de esforço intenso e condições adversas.

A decisão de Otavio por seguir a carreira docente articula-se ao desejo de formar uma família e de construir uma trajetória profissional que lhe permitisse acompanhar de perto esse processo. Nesse sentido, a docência surge como uma possibilidade concreta dentro do campo de oportunidades que se abre a partir da entrada na universidade e da experiência no ambiente escolar. Embora tenha iniciado sua atuação como servidor em funções de serviços gerais, Otavio percebe, ao longo do tempo, que o espaço escolar oferece outras possibilidades de inserção e ascensão profissional. Em sua trajetória, destaca-se o fato de ter alcançado a função de diretor em uma das instituições em que trabalhou.

Dessa forma, o processo de fazer-se professor, longe de ser linear, é marcado por escolhas situadas historicamente e orientadas por perspectivas de crescimento pessoal e profissional. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Paim (2014), segundo a qual a constituição da identidade docente se dá em meio às disputas, apropriações e sentidos atribuídos à experiência e à formação.

No Colégio Cívico Militar Frentino Sackser, as primeiras entrevistas realizadas foram com Carla e Otavio. Durante esse período de visitas à instituição, a professora Carla apresentou-me sua colega de trabalho na biblioteca, Amália, e agendei uma entrevista com ela para o dia 11 de outubro. Na entrevista Amália[7] compartilhou sobre sua formação acadêmica, mencionando que se formou na primeira turma da Unioeste, anteriormente conhecida como Facimar, em História, por volta de 1984. Ela também realizou uma pós-graduação na Unipar, em Toledo. Apesar de ter concluído vários cursos, optou por não fazer mestrado devido a problemas de saúde que surgiram ao longo do tempo. Em 2008, ela se aposentou em um padrão. E, posteriormente, foi readaptada de outro padrão de 20 horas semanais.

Durante sua trajetória como professora, Amália destacou que viveu experiências

[7] Entrevista com a Professora Amália, realizada em 11 de outubro de 2022, em Marechal Cândido Rondon.

marcadas por muitos sacrifícios, como enfrentar atolamentos frequentes nas estradas do interior, e realizar longos deslocamentos para chegar até as escolas onde lecionava. No entanto, foi incentivada por colegas professores, no período em que trabalhou num cartório. Posteriormente, com o nascimento de sua primeira filha, decidiu dedicar-se exclusivamente ao magistério, deixando o trabalho no cartório para concentrar-se integralmente nas atividades educacionais.

Outro fator comum relatado pelos entrevistados fora o fato de exercer função na docência e se manter no primeiro emprego exercendo uma carga horária de até 60 horas semanais, fator este evidenciado na fala da professora Amália em entrevista realizada em uma sala do Colégio no qual trabalhava:

> ***Salete:*** *Você mencionou que teve um tempo você trabalhou no Cartório e como professora e depois que você assumiu como concursada chegou um tempo que você chegou a trabalhar 60 horas ou 40 horas?*
>
> ***Amália:*** *Sim, 60 horas. Trabalhava 60 horas de manhã, tarde e noite, para se manter.*
>
> ***Salete:*** *Puxado, né?*
>
> ***Amália:*** *Puxado. Eu Acredito que a grande maioria faça isso, mas não vale a pena, não vale a pena, o dinheiro que entra não é tanto e o seu desgaste então é enorme, então você acaba adoecendo. Então é falta do governo, dar uma atenção especial para a educação. Para ele a gente é, pro estado nós somos números e não somos humanos. A gente é uma máquina aí quando pifou, pifou, eles não estão nem aí, não dão assistência. Ou você mantém particular ou você paga um convênio, de que forma que só a gente sabe, pelo SAS mesmo não consigo toda assistência que eu preciso, no meu caso (Amália, 2022).*

O corpo da professora Amália transforma-se numa engrenagem funcional do sistema educacional, exigido até o limite, até "pifar". Ela relata ter trabalhado 60 horas semanais, divididas entre manhã, tarde e noite, como única forma de sobrevivência — uma lógica cruel que transforma a sala de aula em um campo de resistência física e emocional.

De forma análoga à fábrica retratada no filme *Tempos Modernos* (Chaplin, 1936), a escola pública opera como um sistema produtivista, onde o educador é visto como uma peça substituível. Quando "quebra", é descartado — como Amália afirma com amarga lucidez: "quando pifou, pifou". A professora enfatiza que o desgaste físico e emocional imposto pela jornada intensa não é compensatório, evidenciando a desvalorização do docente enquanto ser humano.

Ao descrever uma jornada de 60 horas semanais para "se manter", Amália revela que o

magistério exige mais do corpo do que oferece em retorno. O cansaço extremo é naturalizado, o sacrifício é esperado e o adoecimento, quase inevitável. Ela observa que, diante da intensa carga de trabalho, "você acaba adoecendo", mostrando que o adoecimento não se restringe à dimensão física, mas abrange também aspectos simbólicos e subjetivos. O corpo do professor adoece como resposta ao desrespeito sistêmico — à falta de valorização, assistência e reconhecimento. O desgaste é, portanto, físico, emocional, mental e institucional.

Paulo Freire (2005) já denunciava que o sistema educacional frequentemente transforma professores e alunos em objetos de uma educação bancária, negando-lhes a condição de sujeitos históricos. Sua célebre frase "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1987, p. 29) sintetiza a concepção de educação como prática de liberdade. No entanto, como criar espaços de libertação quando os próprios educadores estão adoecidos e silenciados? A lógica da desumanização descrita por Amália — "somos uma máquina, e quando pifamos, ninguém se importa" — evidencia o processo histórico de negação do professor enquanto sujeito.

Dermeval Saviani (2008), em sua Pedagogia Histórico-Crítica, demonstra que a precarização do magistério não é acidental, mas resultado de políticas deliberadas de exclusão e desvalorização docente. Para o autor, a crise na educação integra um projeto que vê a escola pública como custo, e não como investimento social. O adoecimento físico e emocional dos professores, portanto, evidencia uma estrutura educacional sustentada pela lógica do capital e pela ausência de políticas públicas comprometidas com a dignidade do educador.

Hannah Arendt (1995), por sua vez, enfatiza que o papel do professor é apresentar o mundo às novas gerações, assumindo responsabilidade por sua continuidade. Quando esse professor está esgotado e desamparado, como no relato de Amália, essa função se fragiliza. Para Arendt, educar é um ato político e ético, que exige um pacto de cuidado e reconhecimento entre o indivíduo e o Estado. Quando esse pacto é rompido, o mundo comum, que deveria ser compartilhado com os alunos, torna-se um fardo insustentável para quem não encontra espaço sequer para sua própria humanidade.

Assim, a fala de Amália, articulada à metáfora de Chaplin e às reflexões de Freire, Saviani e Arendt, revela que a desumanização do professor não é apenas um sintoma, mas uma política estrutural. A humanização do trabalho docente — compreendendo o educador como ser que sente, adoece e precisa de cuidado — permanece uma urgência ignorada. Superar essa realidade exige uma reconfiguração profunda das políticas públicas, do imaginário social sobre

o magistério e da própria estrutura escolar como espaço de cuidado, diálogo e transformação.

A crítica ao governo é direta: “Para o Estado nós somos números e não humanos.” Isso evidencia uma política educacional que enxerga o professor como dado estatístico, e não como sujeito. A assistência médica precária mencionada por Amália reforça essa percepção: a saúde do docente não é prioridade — é um custo a ser minimizado.

Apesar da dedicação intensa, Amália conclui que “não vale a pena”, pois “o dinheiro que entra não é tanto”, revelando o paradoxo do magistério: dedicação máxima com retorno mínimo, tanto financeiro quanto simbólico. O aumento da carga horária, frequentemente mencionado nas entrevistas, representa uma das principais preocupações dos professores, uma vez que cumprir horários extensos, muitas vezes em mais de uma escola, impacta diretamente a vida pessoal e a qualidade de vida dos educadores.

Como mencionado por Carmem[8], "eu tenho 2 filhas, que eu tinha que dar conta, não importava a besteira que eu tivesse feito, eu tinha que dar conta" (Carmem, 2023). A fala de Carmem revela um forte senso de responsabilidade e uma pressão pessoal para cumprir seus deveres, independentemente das dificuldades enfrentadas. A expressão "não importava a besteira que eu tivesse feito, eu tinha que dar conta" sugere que ela se sente culpada por possíveis erros ou falhas, mas, ao mesmo tempo, acredita que precisa continuar cumprindo suas obrigações, especialmente como mãe.

A relação com "autoculpabilização = quadro de *burnout*" indica que essa tendência de se responsabilizar excessivamente pode estar associada ao desgaste emocional e físico característico do burnout. Quando uma pessoa se culpa constantemente e sente que não pode falhar, mesmo sob pressão intensa, isso pode levá-la ao esgotamento mental, afetando sua saúde e bem-estar.

A síndrome de *burnout*, frequentemente têm manifestações físicas significativas, incluindo fadiga extrema, insônia e problemas gastrointestinais (Diehl, 2016). O estresse crônico, decorrente das demandas emocionais e físicas da profissão, pode comprometer o sistema imunológico, aumentando a vulnerabilidade a doenças (Batista *et al.,* 2010).

Dessa forma, compreende-se que a síndrome de *burnout* não se limita a um esgotamento emocional isolado, mas é expressão de um adoecimento profundamente ligado às condições de trabalho e às dinâmicas de autocobrança impostas pelas políticas de governo.

[8] Entrevista professora Carmem, realizada em 30 de março de 2023, em Marechal Cândido Rondon - PR.

Trata-se de um problema que atravessa o corpo, a mente e a vida dos(as) docentes, revelando as consequências materiais e subjetivas da precarização do trabalho.

Sequencialmente, após a realização das três primeiras entrevistas no Colégio Estadual Cívico Militar Frentino Sackser, dirigi-me ao Colégio Estadual Eron Domingues, localizado na região central de Marechal Cândido Rondon, onde foi possível conhecer e entrevistar mais três professores.

No Colégio Estadual Eron Domingues, duas professoras readaptadas aceitaram participar das entrevistas. Além disso, encontrei na Documentação Escolar, situada ao lado do colégio, uma antiga professora da época em que cursei o ensino fundamental.

A primeira entrevista desta segunda fase ocorreu em 14 de fevereiro de 2023, com a professora Helena. O agendamento foi realizado logo após o término das férias escolares.

Helena cursou licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná e iniciou sua atuação no Estado em 1997, pelo regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Em 2005, tornou-se concursada. Ao longo de sua carreira, lecionou predominantemente no Colégio Centenário, localizado em São José dos Pinhais.

Originária de Marechal Cândido Rondon, Helena mudou-se ainda jovem para São José dos Pinhais para estudar. Nesse período, casou-se e teve duas filhas. Em busca de maior tranquilidade, retornou à sua cidade natal em 2006. Em 2009, enfrentou graves problemas de saúde relacionados à coluna, que a deixaram impossibilitada de andar por sete dias. O diagnóstico revelou danos sérios em três vértebras lombares, resultando em sua readaptação funcional.

Durante o encontro com Helena, fui apresentada à professora Luana, com quem também realizei entrevista no mesmo dia, 14 de fevereiro de 2023. Luana[9] formou-se em Educação Física pela Unioeste, em Marechal Cândido Rondon. Depois ela fez Fisioterapia pela Unipar. Além disso, ela se formou em Administração em Comércio Exterior no Isepe, com o objetivo de trabalhar na área de Recursos Humanos. Inicialmente, Luana trabalhou em sala de aula por 2 anos após sua formação. Ela foi indicada para assumir a direção de um colégio, onde permaneceu por 13 anos. Durante esse período, ela participava de eleições, sendo indicada ou vencendo as eleições para continuar como diretora.

Após 13 anos na direção do colégio, Luana retornou à sala de aula, lecionando em uma

[9] Entrevista com a professora Luana, realizada em 14 de fevereiro de 2023, em Marechal Cândido Rondon PR.

pequena escola no interior de Marechal Cândido Rondon. Essa transição envolveu mudanças significativas em sua trajetória profissional, passando de professora a diretora e, posteriormente, retornando à docência. Durante a entrevista, Luana compartilhou momentos delicados de sua vida, nos quais desafios profissionais e emocionais se entrelaçam, culminando no uso de medicamentos antidepressivos e para insônia.

Após a realização das entrevistas com Helena e Luana no Colégio Estadual Eron Domingues, iniciei o contato com possíveis participantes do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, onde realizei três entrevistas.

A primeira delas não foi tão satisfatória, uma vez que a professora entrevistada não se mostrou aberta a dialogar ou relatar detalhes de sua vida acadêmica e profissional. Esse comportamento pode ser explicado por diferentes fatores: o desconhecimento da pesquisadora, a reserva pessoal — comum em indivíduos naturalmente mais cautelosos ao compartilhar informações íntimas —, o local da entrevista, que, se não acolhedor, pode gerar desconforto, ou ainda a sensibilidade do tema abordado, que envolve experiências potencialmente traumáticas.

Como observa Alistair Thomson (1997, 1998), as memórias não são recontadas de forma neutra ou linear. Elas são compostas a partir de seleções subjetivas, condicionadas por pressões sociais e culturais. O autor afirma que “as imagens e linguagens disponíveis usadas pelo público nunca se encaixam perfeitamente às experiências pessoais” e que “nossas tentativas de compor um passado nunca são inteiramente bem-sucedidas (...) pois são baseadas em bloqueios e exclusões” (Thomson, 1997, p. 56–58). Nesse sentido, o silêncio de alguns entrevistados deve ser compreendido como uma forma significativa de comunicação, refletindo proteção subjetiva diante de dores ainda abertas — físicas ou emocionais — em um contexto em que o trabalho docente é marcado por pressões e ausência de cuidado institucional.

Mesmo com certa reserva, Isabel compartilhou informações relevantes sobre sua formação e trajetória profissional. Ingressou como professora contratada pelo regime CLT, sendo posteriormente efetivada por concurso. Atuava como docente de Matemática, cumprindo carga horária de 40 horas semanais, e enfrentou desafios decorrentes da paralisia infantil, que provocou perda progressiva da mobilidade. A mudança para Marechal Cândido Rondon ocorreu em 2002, após superar dificuldades enfrentadas em Imbituva devido à sua condição física.

No mesmo colégio, foram realizadas mais duas entrevistas, incluindo a de Maria, realizada em 27 de março de 2023. Optamos por realizá-la em uma sala do bloco 1 da

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), atravessando a rua do colégio, devido à indisponibilidade de um espaço adequado para gravação no local de trabalho da professora. Quando questionada sobre o momento em que decidiu tornar-se professora, Maria compartilhou que inicialmente não havia planejado seguir essa carreira.

> ***Salete:*** *A nossa primeira pergunta aqui é sobre ser professor, em que momento da tua vida que tu resolveu assim quero ser professora, quero essa profissão lá, quando você começou a estudar?*
>
> ***Maria:*** *Eu nunca decidi ser professora. Aconteceu. Eu estava fazendo a Faculdade de biologia, eu queria ser bióloga. Daí eu fui com uma amiga minha. Isso em Maringá. Eu fui com uma amiga minha fazer as inscrição para o vestibular em Londrina, que ela queria fazer para psicologia e eu fui junto com ela e lá estava educação artística. Eu falei meu Deus, coisa linda, vou virar artista. E eu me inscrevi e passei. Minha mãe falou se você passou, não tem volta, vai terminar esse curso. Eu fui certa que eu ia ser artista. No decorrer da faculdade que eu vi que eu não ia ser. Ia ser professora, mas mesmo assim eu me identifiquei, gostei (Maria, 2023)*

Mesmo não tendo inicialmente escolhido a profissão, Maria se identificou com a Educação Artística. Ela destaca que, se pudesse escolher novamente, optaria pela mesma área. Durante suas aulas, estabeleceu uma conexão especial com os alunos: enquanto ensinava a teoria da arte, exigia silêncio; durante a prática, permitia liberdade para o diálogo sobre diversos assuntos, inclusive pessoais. Essa abertura fortaleceu a relação professor-aluno e evidenciou a dimensão afetiva do trabalho docente.

A fala de Maria revela como a entrada no magistério muitas vezes ocorre sem escolha consciente ou planejada. Questionada sobre o momento em que decidiu ser professora, afirmou: "*Eu nunca decidi ser professora. Aconteceu. (...) Eu fui certa que eu ia ser artista. No decorrer da faculdade que eu vi que eu não ia ser. Ia ser professora, mas mesmo assim eu me identifiquei, gostei.*" (Maria, 2023)

Esse trecho evidencia um percurso marcado pela contingência, reforçando a crítica de Saviani (2008), ao apontar que muitos ingressam na carreira docente não por vocação, mas por ausência de alternativas socioeconômicas mais viáveis.

A fala da mãe — "*se você passou, não tem volta*" (Maria, 2023) — evidencia a pressão familiar como força determinante na continuidade do curso, um fenômeno que recai historicamente de forma mais intensa sobre as mulheres, devido à associação entre docência, maternagem e cuidado (Louro, 1997). Por outro lado, a expectativa frustrada de seguir a carreira artística demonstra o choque entre o desejo de criação estética e a realidade da educação institucional, frequentemente rígida e burocrática.

Nesse sentido, a frustração inicial de Maria ao perceber que “não ia ser artista” ecoa a crítica de Hannah Arendt (1995) sobre a escola como espaço que deveria mediar o novo (representado pelas crianças e jovens) e o velho (tradição e mundo adulto), mas que frequentemente oprime a espontaneidade e o potencial criativo. A posterior ressignificação da profissão — “*mesmo assim eu me identifiquei, gostei*” (Maria, 2023) — demonstra como as narrativas de vida são marcadas por ambivalências e reorganizações subjetivas. Conforme Thomson (2009, p. 87), as memórias não se constroem de forma linear ou totalmente coerente, mas envolvem contradições, silenciamentos e revisões constantes: “*Compomos nossas memórias de forma que se ajustem ao que é publicamente aceitável*.”

Maria, portanto, reelabora sua trajetória, atribuindo um valor positivo a uma escolha inicialmente frustrante, sem apagar os conflitos vividos, mas resgatando elementos que possibilitam a construção de uma identidade docente pautada na prática cotidiana e na afetividade.

Além disso, Maria enfrentou problemas de saúde ao longo de sua carreira. Apesar de sua dedicação ao ensino, o desgaste físico e emocional decorrente da carga horária e dos desafios enfrentados pelos professores afetou seu bem-estar. A preocupação com a carga horária é uma questão nacional refletida em políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Andrade *et al.* (2004) ressaltam a importância de compreender o perfil dos professores brasileiros para orientar estratégias de apoio, destacando a carga de trabalho como elemento central a ser considerado.

A pesquisa de Soldatelli *et al.* (2011) sobre o adoecimento de professores do ensino fundamental evidencia que a carga horária extensa impacta negativamente a saúde mental e compromete a qualidade do ensino, confirmando a correlação direta entre horas excessivas de trabalho e processos de adoecimento docente.

> ***Maria:*** *Consegui. Daí houve uma época que eu tinha crises de artrite. E uma em cima da outra. E o legal é que pelo fato de eu estar muito tempo no colégio, os alunos sabiam do meu problema, porque eu entrava em sala de aula, ótima, sem problema nenhum. De repente, começava a crise e eu tinha problema de caminhar, deles me ajudar a ir pra outra sala, sabe? Eu sempre tive muito apoio dos alunos. Ele, até minhas crises, eles sabiam como que era, eles pediam para mim, professora, por que as vezes dava a crise. Porque a artrite ela dói, ataca as extremidade, então era pé, apoio, o pescoço, as extremidades do corpo. Teve uma época, eu tinha um onde que eu colocava os livros de chamada né na bolsa daí eles tirava o livro de chamada daí eles colocava por causa da dor no pulso. Eu simplesmente só falava e eles faziam porque os alunos sabiam, e pelo tempo que eu estava com eles já tinham uma era professora, amiga. Eles contavam os problemas deles para mim. Eu dos meus problemas para eles, entendeu? Aconteceu uma vez de eu estar na sala e me atacou no quadril, de uma maneira que eu não conseguia caminhar.*

> ***Salete:*** *E aí eles auxiliavam.*
>
> ***Maria:*** *Eles foram lá pegaram uma cadeira de roda e me levaram na cadeira de uma sala para outra. Entende, daí eles me levava na sala. Não saí daqui deixa que nós viemos te buscar. Bati o sinal, tinha 3, 4 aluno ali me levando pra outra sala.*
>
> ***Salete:*** *Que bom isso!*
>
> ***Maria:*** *E claro que eu poderia sair dali direto para o hospital, aplicar uma injeção. Mas eu sempre tentei assim. Hoje à tarde, eu não venho. E já aconteceu de manhã dar dessa crise. A tarde está boa. Entendi, é uma coisa que vai e vem, são crises conforme teu estado emocional.*
>
> ***Salete:*** *Elas são crises.*
>
> ***Maria:*** *E eu notei que no fim, era muita crise que eu tinha. Eu fui me consultar com um reumático em Curitiba e um ortopedista, né? Me afastaram por 15 dias. Eu fui em Curitiba no médico, na perícia em Curitiba, aonde lá eles me readaptaram.*
>
> ***Salete:*** *E tu fez na época, chegou a fazer um tratamento hoje. Assim, o que que você faz? Tem que tomar alguns cuidados?*
>
> ***Maria:*** *Direto, eu estou entrando, consultando com reumatologista para ver como está, mas ultimamente eu não estou tomando muito remédio do reumatologista. Aplica uma injeção todo mês. Mas eu estou tentando, estou fazendo tratamento mais natural com o Emanuel. Também junto paralelo sabe. Porque o reumatologista nunca me deu estes. Tomando cálcio, ferro e fósforo também junto paralelo porque eles nunca me deram o magnésio, vitamina B, C, D, E própria idade precisa, então estou fazendo os 2 tipos. E desde que eu me readaptei, eu acho que eu tive uma crise (Maria, 2023)*

O relato de Maria evidencia, de forma profunda, como o adoecimento docente transcende a dimensão biológica, conectando-se diretamente às condições materiais e subjetivas impostas pelo trabalho. Suas crises constantes de artrite, enfrentadas dentro da sala de aula, expõem a ausência do Estado na promoção de políticas efetivas de cuidado e proteção à saúde dos(as) trabalhadores(as) da educação. É revelador notar que, diante da negligência institucional, são os próprios alunos que se tornam suporte, deslocando Maria de uma sala para outra, auxiliando nas tarefas físicas e, de certa forma, assumindo um papel que deveria ser do Estado e das políticas públicas.

Essa realidade dialoga com as reflexões de Dias (1998), que aponta que o sofrimento psíquico e físico no trabalho não pode ser interpretado como uma questão individual, mas sim como resultado das relações sociais, das formas de organização do trabalho e dos processos históricos de exploração. O corpo adoecido de Maria torna-se, assim, uma denúncia viva de uma escola que não se sustenta como espaço de cuidado, mas como espaço de reprodução de desigualdades e violências estruturais.

Por outro lado, a relação de afeto e solidariedade construída entre Maria e seus alunos

revela uma dimensão de resistência. Paulo Freire (1996) enfatiza que, na educação, vínculos de amorosidade, diálogo e humanização podem se constituir como ferramentas potentes contra a desumanização. Contudo, essa resistência não deve ser romantizada, pois ocorre no limite do sofrimento, do desgaste e da omissão do Estado. O próprio processo de readaptação funcional, que surge quando o corpo já não suporta mais, não representa uma política de cuidado, mas uma medida paliativa, destinada apenas a remediar um problema estrutural decorrente da precarização das condições de trabalho e do abandono histórico dos(as) educadores(as).

Após a entrevista com Maria, agendei a gravação da próxima entrevista com a professora Carmem, realizada em 30 de março de 2023. Quando questionada sobre sua escolha por tornar-se professora, Carmem relatou que:

> ***Carmem:*** *Não a minha intenção nunca foi ser professora, porque eu fiz faculdade, trabalhei 4 anos, em departamento, porque eu pretendia continuar trabalhando na faculdade, na pesquisa eu fiz ciências biológicas, mas infelizmente eu resolvi. Eu me casei, e em função desse casamento eu vim para Marechal Rondon. Na época não tinha absolutamente nada em 78 (Carmem, 2023)*

O relato de Carmem revela de forma contundente as contradições estruturais que atravessam a profissão docente no Brasil. Desde o início, a ausência do desejo inicial de ser professora rompe com o discurso romantizado que ainda hoje permeia a representação social do magistério. Sua trajetória, marcada pela migração forçada em razão do casamento e pela escassez de alternativas profissionais em Marechal Cândido Rondon em 1978, evidencia que as escolhas profissionais não são neutras nem absolutamente livres; elas são condicionadas pelas estruturas econômicas, sociais, de gênero e pelo contexto histórico em que se inserem.

A mudança de cidade “em função do casamento”, como a própria professora relata, reflete uma dinâmica social historicamente imposta às mulheres, que frequentemente subordinam seus projetos profissionais às demandas da vida familiar e conjugal. A opção — ou a falta de opção — por assumir a docência não foi, portanto, fruto de uma escolha livre, mas resultado de condicionantes materiais, afetivos e sociais.

O contexto histórico também é determinante. Ao mencionar que, em 1978, “não tinha absolutamente nada” (Carmem, 2023), a professora evidencia as limitações do mercado de trabalho no interior, especialmente para mulheres formadas em áreas científicas, o que a direcionou para a sala de aula como alternativa de inserção laboral. Essa realidade dialoga com as reflexões de Paulo Freire, que enfatiza que as escolhas humanas são sempre condicionadas e que a liberdade só pode se exercer dentro dos limites impostos pelas condições objetivas da

realidade concreta. Carmem destaca que, embora não tenha sido uma escolha inicial, ela se adaptou bem ao papel de professora.

> ***Carmem:*** *Então, assim, a minha intenção nunca foi ser professora, só que depois, quando eu comecei a trabalhar como professora, foi uma coisa que naturalmente eu me dei bem, porque dois irmãos meus que também fizeram concursos, foram ser professores de faculdade, de universidade. Então, para mim, foi uma coisa natural, uma coisa que, naturalmente foi sendo desenvolvida, porque eu não tenho problema nenhum em falar em público (Carmem, 2023).*

A influência do meio familiar na escolha profissional de Carmem evidencia como as trajetórias docentes podem ser reproduzidas socialmente. O fato de ela ter irmãos professores universitários reforça a aceitação do papel docente: “Dois irmãos meus também fizeram concursos, foram ser professores de faculdade, de universidade” (Carmem, 2023). Esse dado evidencia que a família atua como espaço de reprodução de escolhas profissionais e contribui para a internalização de determinados destinos profissionais.

O modo como Carmem reconstrói sua trajetória, aceitando um destino inicialmente inesperado, dialoga com as ideias de Alistair Thomson (2009), que enfatiza que as narrativas de vida reorganizam experiências para produzir sentido, incluindo a ressignificação de frustrações ou caminhos não escolhidos. Assim, a trajetória de Carmem mostra que a identidade docente se constitui ao longo da prática profissional, sendo influenciada por fatores externos, reelaborações subjetivas e releituras que conferem sentido ao percurso vivenciado. Essa construção não é linear nem isenta de contradições, sendo frequentemente revisitada, especialmente em contextos de crise ou mudanças significativas.

A identidade docente, portanto, é um processo dinâmico, constantemente (re)construído ao longo da trajetória profissional. Dubar (2005) e Nóvoa (1995) enfatizam que ela não é uma essência fixa, mas uma construção social e relacional, forjada na interação com o contexto histórico, institucional e subjetivo do professor. Em momentos de crise — como adoecimento, intensificação do trabalho ou mudanças nas políticas educacionais — ou em períodos de transição — como readaptação, aposentadoria ou deslocamentos escolares —, a identidade tende a ser reavaliada, pois tais situações desestabilizam referenciais anteriormente assumidos.

Nóvoa (1995) destaca que é no exercício da profissão que o docente redefine continuamente sua prática e, consequentemente, sua identidade, a partir das vivências, desafios e adaptações. Dubar (2005) complementa, apontando que a identidade profissional resulta de uma negociação entre trajetórias sociais e biográficas, atravessada por rupturas, reorganizações

e novas interpretações do próprio percurso.

Nesse sentido, a experiência de professores como Carmem evidencia que a identidade docente se constrói em diálogo constante com o vivido, sendo especialmente reformulada quando condições de trabalho, saúde ou sentido da profissão são colocadas em xeque. Durante o processo de entrevistas no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, observou-se que, embora o papel docente fosse em parte "naturalizado", muitos professores se viam diante de situações que exigiam adaptação ou reconfiguração de sua prática e identidade, especialmente ao lidarem com desafios pessoais e profissionais.

Após as três entrevistas realizadas nesse colégio, passei a contatar docentes do Colégio Estadual Monteiro Lobato, com o objetivo de realizar mais três entrevistas. Contudo, apenas duas foram possíveis, pois uma professora readaptada expressou não estar preparada para compartilhar os motivos que a levaram à readaptação. Esse episódio evidencia como, para muitos docentes, a profissão é atravessada por situações de desconforto ou dificuldade emocional, impactando diretamente a narrativa pessoal e a forma como comunicam suas trajetórias.

Durante as visitas ao Monteiro Lobato, fui apresentada ao professor Marcos, que se mostrou imediatamente disponível e entusiasmado para compartilhar sua história. Em um primeiro encontro no espaço externo do colégio, Marcos relatou desde sua vida antes da faculdade — quando trabalhava como vendedor —, passando pelas migrações que realizou para chegar a Marechal Cândido Rondon, até seu ingresso na graduação em Letras Português-Espanhol. Compartilhou também sua experiência como professor temporário, o casamento, o concurso público, e o processo de readaptação, oferecendo um panorama amplo sobre os desafios, adaptações e conquistas ao longo de sua trajetória profissional. No dia agendado para a entrevista Marcos[10] não se mostrou aberto ao diálogo realizando desta forma uma entrevista bem sucinta. E contou-me que era de Matelândia, lá trabalhou em diversos empregos, desde construção civil numa empreiteira que prestava serviço em diversas cidades, posteriormente foi vendedor nas lojas Pernambucanas. Diante da instabilidade de renda e emprego resolveu mudar para Marechal Cândido Rondon. Aqui logo no início começou como vendedor na Pernambucanas, trabalho que já tinha experiência. E começou a lecionar ainda enquanto era acadêmico.

O ingresso na docência ainda durante a graduação não parece ser fruto de uma decisão

[10] Entrevista com professor Marcos, realizada em 17 de abril de 2023. Em Marechal Cândido Rondon - PR.

plenamente vocacional, mas antes uma alternativa viável dentro das condições materiais disponíveis, algo bastante comum em contextos de precarização da juventude trabalhadora. Seu sonho era ser escritor é particularmente revelador. Denuncia uma possível tensão entre o desejo subjetivo e as imposições objetivas da realidade social e econômica. A docência, nesse contexto, aparece tanto como um meio de sustento quanto, possivelmente, como um espaço de aproximação — ainda que indireta — desse projeto de vida mais ligado à escrita e à produção intelectual.

Marcos compartilhou a pressão da carga horária de 40 horas semanais, evidenciando a necessidade de reavaliação das atividades da hora-aula e da hora atividade para melhorar a qualidade de vida dos professores e evitar casos de adoecimento na profissão.

> ***Marcos:*** *Eu acho que deveria ter uma redução na carga, na jornada, por exemplo, hoje o professor tem 2 padrões, ele tem 40 horas aula, sendo que dessas 40, 08 horas são horas atividades, que até então não existia. É isso, melhorou em muito. Só que as funções da hora atividade hoje estão muito sobrecarregadas. Os professores em geral têm muita, muito trabalho para fazer nas poucas horas atividades que tem. Sendo que haja visto, que o nosso sindicato sempre lutou para que a hora atividade seja de 50% da nossa jornada. Acredito que com 50% da nossa jornada em hora atividade melhoraria muito a qualidade das aulas. E também a parte física, emotiva e emocional dos profissionais da educação.*
>
> ***Salete:*** *É bastante cansativo essas 40 horas que o professor está em sala.*
>
> ***Marcos:*** *Atividade muito cansativa, desgastante, física e emocionalmente. (Marcos, 2023)*

O professor Marcos destacou a importância da organização da carga horária docente, ressaltando que o sindicato da categoria sempre defendeu que metade da carga horária semanal fosse destinada às horas de atividade, considerando que essa medida contribuiria significativamente para a melhoria da qualidade das aulas. Marcos enfatiza a sobrecarga enfrentada pelos docentes, especialmente em relação ao tempo destinado a atividades extraclasse, e reconhece avanços, como a incorporação de oito horas de atividade nas 40 horas semanais. Contudo, ressalta que ainda persiste um descompasso entre o tempo disponível e as exigências da função, reforçando que ampliar o tempo para planejamento e formação poderia beneficiar tanto professores quanto estudantes.

Esse argumento se conecta a uma crítica mais ampla sobre a “organização do tempo e da carga de trabalho docente”. Saviani (2008) discute como a estrutura educacional frequentemente desconsidera a complexidade do trabalho do professor, que não se limita à presença em sala de aula, mas envolve diversas atividades extraclasse, como planejamento,

correção de provas, reuniões com pais e gestão do ambiente escolar. A sobrecarga de tarefas é uma realidade que impede muitos docentes de refletirem sobre suas práticas pedagógicas e cuidarem de sua saúde emocional, comprometendo tanto a qualidade da educação quanto o bem-estar dos professores.

Ao afirmar que o trabalho docente é "muito cansativo, desgastante, física e emocionalmente", Marcos aborda a questão da humanização do trabalho na educação. Os professores muitas vezes são tratados como máquinas de produção de conhecimento, sem que se leve em consideração o desgaste físico e emocional que esse trabalho acarreta. Esse desgaste não se limita ao cansaço físico, mas envolve também o esgotamento emocional, decorrente da pressão para atender simultaneamente às demandas acadêmicas, sociais e pessoais.

Freire (1996) aborda como a educação deve ser uma prática transformadora, mas também alerta para os desafios emocionais e psicológicos enfrentados pelos educadores. Ele destaca que o professor não é uma entidade isolada e que sua saúde mental e emocional são fundamentais para o processo pedagógico. Quando a carga de trabalho é excessiva e não é adequadamente balanceada, o professor corre o risco de ser "engolido" pelas exigências do sistema educacional, comprometendo sua capacidade de atuar de forma crítica e reflexiva.

Marcos também ressalta que, embora o sindicato lute por melhores condições, como a ampliação da jornada de hora-atividade, a realidade cotidiana ainda está distante do ideal. A luta sindical evidencia que, ao longo dos anos, os professores buscaram não apenas melhores salários, mas, principalmente, a reorganização das jornadas de trabalho, tornando a docência mais sustentável a longo prazo. Esse ponto dialoga com Hannah Arendt (2002), que discute a importância de reconhecer a dignidade do trabalho humano e organizar a educação de forma a respeitar a complexidade e os limites dos trabalhadores, evitando que o trabalho se transforme em fardo.

Após a entrevista com o professor Marcos, realizei também uma entrevista com a professora Alice, servidora da biblioteca — em função readaptada — no Colégio Monteiro Lobato, ampliando a análise sobre trajetórias docentes marcadas por readaptação e desafios institucionais. Inicialmente Alice[11] relatou que não escolheu ser professora de forma deliberada, mas seguiu o caminho de sua família de educadores. Ela enfrentou dificuldades financeiras

[11] Entrevista com a professora Alice, realizada em 17 de abril de 2023, em Marechal Cândido Rondon - PR.

durante sua formação, chegando a interromper o curso por falta de recursos. Mas desde o início, Alice sempre teve um forte interesse por línguas, o que influenciou sua escolha de carreira. A fala de Alice informa o papel das influências familiares na escolha de carreira e os desafios de acesso à educação superior na época.

Alice começa descrevendo os desafios físicos e o desgaste causados pelo trabalho repetitivo e pela falta de materiais de apoio durante suas aulas. Ela relembra que, na época, não havia muitos recursos disponíveis, e os professores frequentemente tinham que arcar com os custos de materiais extras. Quando não podiam trazer material adicional, tinham que escrever os exercícios no quadro-negro, já que os livros didáticos eram limitados e muitas vezes não ofereciam atividades adequadas. Isso exigia que ela escrevesse muito no quadro, o que, ao longo do tempo, resultou em desgaste físico, especialmente no ombro direito.

Alice menciona que, como os recursos tecnológicos da época eram escassos (usava-se mimeógrafo em vez de computadores), o trabalho manual era ainda mais intenso. Esse esforço repetitivo levou ao desenvolvimento de problemas crônicos no ombro, obrigando-a a iniciar um longo processo de tratamento médico. Ela explica que precisou passar por duas cirurgias para tratar o problema. A primeira ocorreu há cerca de oito anos, e ela ficou afastada por 180 dias, realizando outras funções na escola enquanto se recuperava. Após o retorno, trabalhou mais um ou dois anos antes de precisar da segunda cirurgia, mais grave, envolvendo o osso do ombro. Alice perdeu parte significativa da mobilidade e precisou passar novamente por fisioterapia e tratamento intensivo.

O relato de Alice evidencia os efeitos cumulativos da intensificação do trabalho docente, perpassados por limitações materiais, improvisações pedagógicas e precariedade tecnológica. Em suas primeiras experiências como professora, enfrentava a escassez de recursos: os livros didáticos eram insuficientes, e os professores precisavam suprir essa carência com produção própria de exercícios e materiais. Em um cenário de inexistência de ferramentas digitais e acesso restrito ao mimeógrafo, a escrita manual no quadro-negro tornava-se a principal estratégia pedagógica, exigindo esforços repetitivos que, no caso de Alice, resultaram em lesões graves no ombro, demandando cirurgias e longos afastamentos.

Esse tipo de sobrecarga remete à lógica da intensificação do trabalho docente, como definida por Apple (2006), na qual as exigências aumentam, mas os recursos e o tempo para cumpri-las não acompanham esse crescimento. A prática pedagógica é, assim, marcada por sobreposição de tarefas e pela responsabilização individual do professor para lidar com as

lacunas do sistema educacional. As “novas tecnologias” introduziram outras formas de intensificação, como apontam Gatti e Barreto (2009), ao exigirem que o professor amplie sua atuação para além do espaço físico da escola, assumindo múltiplas funções (planejamento digital, acompanhamento online, formação continuada), muitas vezes sem a devida formação ou condições estruturais.

Assim, o corpo do professor — antes exaurido pela repetição manual — passa a ser pressionado por uma hiperconectividade que não respeita fronteiras entre o tempo pessoal e o tempo de trabalho. O caso de Alice também ecoa as reflexões de Saviani (2008), ao destacar que a precarização não é efeito colateral, mas parte constitutiva de um modelo educacional que desvaloriza a força de trabalho docente.

Paulo Freire (1996) já advertia sobre os riscos de uma prática pedagógica desumanizada, na qual o professor é visto como máquina de produção e não como sujeito histórico e sensível. Alice é tratada como engrenagem de um sistema capitalista que só a nota quando “pifa”. Além disso, como destaca Picanço (2011), a incorporação das novas tecnologias na escola, sem diálogo com as condições concretas de trabalho, aprofunda a lógica de responsabilização individual do docente, culpabilizando-o por fracassos estruturais e exigindo constante adaptação, muitas vezes solitária, desgastante e adoecedora. A experiência de Alice torna visível o corpo do professor como campo de inscrição das desigualdades e contradições do sistema educacional. Sua trajetória evidencia que a precarização do trabalho docente é histórica, mas se atualiza com cada nova exigência institucional ou tecnológica, reforçando a urgência de políticas públicas que não apenas instrumentalizem os professores, mas os reconheçam como sujeitos de direitos — inclusive o direito ao cuidado e à preservação da própria saúde.

Após essas duas entrevistas no Monteiro Lobato, segui para a documentação escolar no município de Marechal Cândido Rondon para agendar as duas últimas entrevistas, concluindo, assim, o objetivo inicial da pesquisa de realizar as 12 entrevistas.

Na documentação escolar, entrevistei Rosana. Ela compartilhou detalhes sobre sua formação acadêmica e o início de sua carreira no governo do estado. Rosana explica que se formou em História em 1996 e, mais tarde, em Geografia, em 2004. Ela começou a lecionar já durante a faculdade, de forma informal. Naquela época, havia grande falta de professores, e o sistema de contratação era mais flexível do que hoje. Em vez de ser contratada diretamente, dava aulas no lugar de outra pessoa, prática comum antes da implementação do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Após se formar em 1996, Rosana começou a lecionar em 1997, substituindo uma professora em maio daquele ano. Esse período temporário se estendeu até 2003, quando fez concurso público. Foi chamada em 2005, mas começou a trabalhar em locais distantes de sua cidade natal, Marechal Cândido Rondon, sendo alocada em Curitiba. Com o tempo, conseguiu se transferir de volta para sua região, onde se estabilizou como professora.

Quanto ao processo de readaptação, Rosana relata que, após o nascimento de sua filha em 2009 e o retorno à sala de aula após seis meses de licença-maternidade (mais 30 dias de férias), percebeu uma mudança em si mesma. Antes, conseguia enfrentar as dificuldades do ambiente escolar, mas, após o retorno, passou a sentir que não conseguia lidar com essas situações da mesma forma, afetando-a emocionalmente.

Eventualmente, um fato estressante desencadeou o desenvolvimento da síndrome do pânico. Esse foi o momento em que Rosana procurou ajuda psicológica e psiquiátrica. Devido a reações adversas aos medicamentos, seu psiquiatra recomendou afastamento da sala de aula por três meses, utilizando licença de saúde. Ela tentou retornar gradualmente, mas sem suporte psicológico adequado, sua condição não melhorou suficientemente.

Como o tratamento se estendeu por mais tempo, o sistema do Estado estabeleceu limite para a licença de saúde, após o qual o funcionário é avaliado para decidir sobre readaptação. Durante esse período, tanto a psicóloga quanto o psiquiatra recomendaram que evitasse situações estressantes, o que, no ambiente escolar, era difícil de controlar.

Rosana faz uma analogia com humor, explicando que na sala de aula não se pode “fugir” de uma situação estressante e simplesmente voltar depois, já que o papel do professor exige atenção constante. Assim, a melhor solução foi a readaptação para outra função fora da sala de aula, onde pudesse se sentir mais segura e sem pressão direta dos alunos.

Ela também menciona que, segundo seu psiquiatra, sua situação foi agravada por depressão pós-parto tardia, que, combinada com fatores estressantes no ambiente escolar, desencadeou a síndrome do pânico. Quando questionada sobre uso de medicação ou tratamento, responde que o uso é agora esporádico. Quando sente que não consegue controlar os sintomas, retoma medicação mais leve. Mesmo fora da sala de aula, ainda experimenta sintomas ocasionais, como dores no peito semelhantes a um ataque cardíaco.

Após a entrevista com Rosana realizei no mesmo dia a entrevista com a Professora Joana[12].

[12] Entrevista com a professora Joana, realizada em 07 de junho de 2023, em Marechal Cândido Rondon - PR.

> ***Salete:*** *Para começarmos, eu gostaria que você contasse pra gente um pouco sobre a sua área de formação, a quanto tempo que você se formou.*
>
> ***Joana:*** *A minha área é educação física. E eu me formei no ano de 2000. Aí trabalhei é 12 anos no município de Marechal e depois fiz um concurso, depois o outro e aí desde então é estou no Estado.*
>
> ***Salete:*** *Ah então tu eras servidora pública da prefeitura também?*
>
> ***Joana:*** *Isso. Eu trabalhava inicialmente na prefeitura, trabalhei em Cmic, creche, escolas municipais, todas quase em Marechal. Trabalhei com vários projetos de dança, teatro. E depois no Estado também sempre que teve possibilidade de trabalhar com outras áreas dentro da educação física com projetos. Mas como os projetos também são, de acordo com as políticas de cada governo. Então, às vezes eram extintos. Mas nesse tempo eu trabalhei com o projeto também de dança, projeto de capoeira, por algum tempo e depois no ensino fundamental e médio, jovens e adultos. Acho que passei por todas as etapas e quase todas as escolas daqui, do município (Joana, 2023).*

Joana relata que, ao longo desse percurso, trabalhou com jovens e adultos: “achei que passei por todas as etapas e quase todas as escolas” (Joana, 2023). Sua fala evidencia uma trajetória marcada pelo “fazer-se e refazer-se”, uma vez que, mesmo sendo concursada, Joana precisou atuar coordenando projetos de teatro, por exemplo, para compor sua carga horária.

Diante desse cenário, surgem algumas questões importantes: embora Joana possuísse formação e tenha sido capacitada para coordenar projetos nas áreas de dança e teatro, o objetivo aqui não é questionar sua competência profissional. A proposta é refletir sobre o contexto mais amplo de precarização da educação, as pressões constantes sobre os professores e as condições de trabalho muitas vezes inadequadas, que exigem que eles assumam múltiplas funções sem o devido suporte.

Ao ser questionada sobre sua carga horária no Estado e se conseguia cumpri-la em apenas uma escola, Joana explica que possui dois padrões, totalizando 40 horas de trabalho. Ela menciona também que trabalhou por dois anos na UNIOESTE como colaboradora no curso de Educação Física, antes de prestar concursos para o Estado, período em que combinou 20 horas no município com as 40 horas na universidade. Posteriormente, surgiu um concurso no Estado que lhe permitiu completar suas 40 horas semanais.

Joana relata sobre sua experiência de vida e como, quando jovem, acabou abraçando muitas responsabilidades, mas percebe agora que é importante ter limites. A professora narra que, após trabalhar no Colégio Estadual Nilso Franceski em Iguiporã e no Colégio Estadual

Monteiro Lobato, começou a ter problemas sérios com sua coluna cervical. Ela menciona que já tinha uma hérnia de disco, que estava sob controle com fisioterapia e exercícios, mas a situação se agravou. Além disso, Joana tinha um problema no quadril que também era tratável, mas após sua cirurgia na coluna, passou a usar um colete cervical por quatro meses. Com isso, seu enfraquecimento muscular levou a um estiramento de todos os tendões do quadril durante uma caminhada simples.

Diante desses problemas, Joana procurou atendimento médico em Curitiba, onde foi diagnosticada com uma doença crônica degenerativa no quadril. Ela explica que, embora estivesse na casa dos 30 anos, seu quadril apresentava características de uma pessoa na casa dos 40 anos, sendo diagnosticada com síndrome do impacto ou fêmur acetabular.

Joana relata que o osso do quadril dela é um pouco maior na extremidade, causando contato constante com os músculos, resultando em inflamação. Essa condição exigiu que ela mudasse completamente seu estilo de vida, que era muito ativo. Ela menciona que tanto seu estilo de vida quanto a profissão contribuíram para acelerar o processo, mas que não tinha consciência disso na época. Entre as atividades realizadas, Joana explica que trabalhava em projetos escolares e em um clube, ministrando aulas de ginástica para mulheres. Após a descoberta da condição, o médico a alertou que 70% do problema era genético e 30% relacionado ao seu estilo de vida, sendo que sua avó também apresentava problemas de quadril semelhantes, o que poderia ter influenciado sua condição.

Joana relata que, devido à profissão, estava sempre em movimento e começou a sentir formigamento no quadril, além de perceber que a musculatura de uma perna estava constantemente esgotada. Ela enfrentou dificuldades para realizar exercícios de musculação, e essa sobrecarga afetava também o outro lado do quadril. O médico de Curitiba aconselhou-a a mudar de profissão, pois não poderia continuar trabalhando com educação física, exceto em funções que permitissem aulas sentada. Este foi um ponto decisivo para Joana, que não queria ministrar aulas de maneira “relapsa” e considerava injusto para seus alunos.

Joana ficou em tratamento por dois anos e, ao tentar retornar ao trabalho, enfrentou novos problemas no quadril, ficando 60 dias sem poder caminhar. Nesse período, precisou reaprender a andar — um processo doloroso que culminou na proposta de sua readaptação funcional. Sua trajetória evidencia que o adoecimento docente não ocorre isoladamente, mas se entrelaça às mudanças estruturais do ambiente escolar.

As entrevistas também revelam como a constante transformação da dinâmica escolar,

marcada pela implementação de novos modelos, como a escola em tempo integral, impõe impactos diretos na rotina e nas responsabilidades dos professores, ampliando exigências e contribuindo para processos de adoecimento e sobrecarga. O relato de Joana evidencia as marcas físicas e emocionais deixadas pelo exercício da docência, fruto de um modelo de organização do trabalho profundamente atravessado pela precarização. Como aponta Khoury (2009), compreender o trabalho na contemporaneidade exige deslocar o olhar para além das estruturas formais, incorporando as experiências concretas dos trabalhadores, seus sofrimentos, resistências e estratégias de sobrevivência.

Nessa perspectiva, a readaptação surge como medida paliativa que não enfrenta as causas estruturais do adoecimento, como sobrecarga crônica, exigências contraditórias e ausência de políticas efetivas de cuidado e valorização. A própria definição — tanto lexical quanto social — do verbo “adaptar-se” ou “amoldar-se a”, subentendida no uso institucionalizado do termo readaptação, carrega implicações problemáticas. Essa designação não apenas reduz a complexidade do processo vivido por docentes em situação de adoecimento, mas também opera como mecanismo de dupla estigmatização: por um lado, sugere inadequação à função original; por outro, desloca a responsabilidade institucional para o sujeito adoecido, naturalizando a precarização das condições de trabalho.

Além das questões de saúde, as entrevistas revelam transformações recentes nas dinâmicas escolares, especialmente após a pandemia da COVID-19, que intensificaram ainda mais as pressões e os desafios enfrentados pelos professores. A implementação do modelo de escola em tempo integral e a intensificação do uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem têm reconfigurado a rotina escolar e ampliado as responsabilidades atribuídas aos docentes. Conforme relatado por Isabel, "mudam-se as coisas, mas não tem estrutura para tal" (Isabel, 2023), crítica que evidencia o descompasso entre mudanças pedagógicas e a ausência de suporte material, técnico e humano.

Gatti (2009) adverte que a adoção de novos modelos educacionais, sem formação adequada e infraestrutura, tende a precarizar ainda mais a prática docente. Os professores são frequentemente responsabilizados por implementar políticas públicas sem o devido respaldo, acirrando o sentimento de solidão profissional e a sensação de impotência diante das transformações institucionais. O termo “avanço das tecnologias”, presente em documentos oficiais, narrativas e parte da produção acadêmica, remete a um processo histórico de transformações no campo educacional, intensificado com a popularização da informática, das

tecnologias digitais e da internet.

Desde as primeiras incursões tecnológicas nas escolas, com retroprojetores e computadores, a promessa era de melhorias na qualidade do ensino. No entanto, a introdução dessas ferramentas não alterou significativamente as condições estruturais do trabalho docente. A organização escolar permanece marcada por carga excessiva e responsabilização individual do professor, sem investimento adequado em formação contínua, infraestrutura ou tempo para adaptação e uso efetivo das tecnologias. Como aponta Picanço (2011), a utilização das “novas tecnologias” muitas vezes reproduz ou intensifica as mesmas dinâmicas de precarização observadas anteriormente, sem promover verdadeira transformação nas condições de trabalho ou na estrutura educacional.

Portanto, o "avanço das tecnologias", sem acompanhamento eficaz das condições materiais e pedagógicas, não rompe a lógica excludente e sobrecarregada do trabalho docente, refletindo um paradoxo entre promessas de inovação e realidades do ambiente escolar. Nesse contexto, essa concepção reforça uma visão teleológica e linear da evolução histórica, como se processos sociais, econômicos e tecnológicos seguissem trajetória inevitável e contínua, desconsiderando contradições, rupturas e desigualdades que atravessam essas transformações.

As educadoras observam que essas mudanças frequentemente ocorrem sem uma infraestrutura adequada para apoiá-las. Como apontado por Isabel[13] "mudam-se as coisas, mas não tem estrutura para tal". Além da implementação do projeto escola integral desde a pandemia o governo do Estado do Paraná tem intensificado a implementação de tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem tais como: utilização de plataformas, chamada dos alunos com reconhecimento facial, com o objetivo de reorganizar o trabalho escolar. Entre as plataformas e aplicativos utilizados temos: Desafio Paraná (Quizizz), Inglês Paraná, Inglês Professor, Kahoot, Leia Paraná, Matemática Paraná (Kan Academy), Matemática Paraná (Matific), Redação Paraná, mblock IDE, Robótica Paraná, entre outros.

Rosana, com sua experiência lecionando História e Geografia, discutiu a dinâmica escolar da época, mencionando a falta de suporte psicológico, a necessidade de dar aulas extras para completar a carga horária e o impacto disso em sua saúde mental. A falta de apoio psicológico e a pressão das demandas escolares podem sobrecarregar os professores.

No relato a seguir, Rosana traz à tona uma questão central para a compreensão das

[13] Entrevista com a Professora Isabel, realizada em 24 de março de 2023. Em Marechal Cândido Rondon - PR.

condições de trabalho na escola pública: a ausência de suporte institucional, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento psicológico de alunos e profissionais.

> ***Rosana:*** *Isso porque assim, ó, primeiro você enfrenta a falta de educação dos alunos que chega. Se vem com problema de família, não quero trazer à tona isso agora porque sempre tem aquela questão assim, pessoas machucadas machucam pessoas. Então eles já chegam aqui, mas nós não temos suporte psicológico. Você já encontrou alguma escola pública com suporte, suporte psicológico para alunos? Nem aqui de ensino fundamental, muito menos de municipal e nem a nível universitário, porque as pessoas piram lá também. Elas têm um estresse, tem um cansaço mental.*
>
> ***Salete:*** *Ah um processo de cobrança.*
>
> ***Rosana:*** *Totalmente, principalmente na universidade, quando o aluno precisa fazer o TCC é coisa de louco. Você nunca teve contato com aquilo de uma tão estressante e de repente você tem que dar conta de inúmeras coisas. Então, muito surtam também. A não tem suporte psicológico e você tem que fazer o papel de professora, de mãe, de psicólogo, de confidente. Você é uma pessoa só e onde que você vai jogar tudo isso? Quem é que vai te dar suporte para tudo isso? (Rosana, 2023).*

O relato de Rosana evidencia como as fragilidades sociais, familiares e emocionais dos alunos impactam diretamente o cotidiano escolar. Na ausência de políticas de suporte, os professores acabam acumulando funções que extrapolam sua atribuição pedagógica, sendo constantemente levados a assumir papéis de cuidadores, psicólogos e conselheiros. Essa dinâmica agrava o desgaste emocional e materializa uma sobrecarga que evidencia tanto a precarização das condições de trabalho quanto a negligência do Estado frente às demandas concretas da comunidade escolar.

Quando afirma que “pessoas machucadas machucam pessoas”, Rosana evidencia a complexidade do contexto educacional, no qual alunos chegam às salas atravessados por dores, traumas e tensões sociais, muitas vezes sem qualquer tipo de acolhimento especializado. Nesse cenário, o professor, desprovido de suporte psicológico institucional, é forçado a assumir funções para as quais não recebeu formação específica: psicólogo, mediador de conflitos, conselheiro e, muitas vezes, figura quase parental. Essa sobreposição de papéis evidencia um modelo de gestão no qual a sobrecarga não é acidental, mas estrutural. Como analisa Oliveira (2019), a lógica neoliberal aplicada à educação transforma o professor em trabalhador multifuncional, sobrecarregado e pressionado a responder a demandas crescentes, sem investimentos proporcionais em condições de trabalho, apoio institucional e valorização profissional.

É o professor quem precisa "dar conta de tudo", mesmo quando seus próprios limites

físicos e emocionais já foram ultrapassados. Rosana sintetiza essa crise ao perguntar: “Onde que você vai jogar tudo isso? Quem é que vai te dar suporte para tudo isso?” Em diálogo com Arendt (2005), essa angústia pode ser compreendida como resultado da “crise de autoridade na modernidade”: a escola deixa de ser espaço de transmissão do mundo e passa a funcionar como paliativo das falências sociais, absorvendo demandas que vão além de sua função educativa. Sem apoio, o professor se vê sozinho diante de uma tarefa impossível.

Freire (1996) contribui para essa leitura ao afirmar que a educação é um ato profundamente humano, dialógico e ético. Porém, quando o professor é reduzido a engrenagem que responde a pressões institucionais desumanizantes — como cobrança exacerbada por avaliações, resultados ou produção acadêmica —, corre o risco de perder o sentido ético de seu fazer pedagógico. A educação, nesse molde, deixa de ser espaço de emancipação e passa a ser lugar de “adoecimento”.

A ausência de psicólogos nas escolas, mencionada por Rosana, é sintomática de uma política educacional que “não reconhece o sofrimento psíquico como parte da estrutura escolar”, nem como responsabilidade do Estado. Isso reforça o que defende Saviani (2008), ao considerar a educação como política pública articulada com os direitos sociais, na qual o suporte psicológico deveria ser garantido como parte da construção de uma escola democrática e inclusiva.

Maria também destacou o período desafiador da pandemia, quando os professores precisaram se reinventar. Muitas vezes, enfrentaram críticas injustas devido às mudanças na dinâmica escolar. A adaptação à nova realidade educacional mediada por tecnologias digitais representou um grande desafio, já que os docentes precisaram, de forma emergencial, aprender a operar plataformas digitais, reorganizar conteúdos e manter vínculo pedagógico com os alunos em isolamento social. Como ressalta Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade dos educandos; no entanto, o ambiente remoto dificultou essa relação dialógica e afetiva, exigindo esforço redobrado para sustentar o processo formativo.

Além das transformações tecnológicas e da sobrecarga emocional intensificada pela pandemia, outro ponto de tensão relatado foi a implementação do modelo de escola integral. Embora esse modelo esteja alinhado a um ideal de formação ampliada, como observa Saviani (2009), sua concretização ocorre de forma desarticulada, sem infraestrutura adequada e desconsiderando as condições de trabalho dos professores. Maria relata que a adaptação a esse novo modelo representou momento crítico em sua trajetória, marcado pela falta de diálogo e

pelo acúmulo de funções.

Os relatos evidenciam que a docência ultrapassa os limites de uma atividade meramente técnica, constituindo-se como exercício permanente de resistência diante dos múltiplos processos de precarização. Jornadas extenuantes, que podem superar 60 horas semanais, aliadas à pressão por resultados e à ausência de condições adequadas, produzem impactos severos na saúde física e mental dos docentes. Nesse sentido, Saviani (2005) lembra que o trabalho do professor deve ser compreendido como prática social historicamente determinada, cuja desvalorização compromete não apenas a qualidade do ensino, mas os próprios fundamentos da educação pública.

As sucessivas transformações nas dinâmicas escolares — seja pela pandemia, pela adoção de modelos como a escola integral ou pela incorporação acelerada de tecnologias — impõem desafios muitas vezes não acompanhados de investimentos estruturais compatíveis. Como já advertia Freire (1996), não há prática educativa libertadora sem que se reconheça e se preserve a dignidade e autonomia dos educadores.

As relações interpessoais emergem como dimensão central da prática docente. Interagir com estudantes, famílias e colegas exige habilidades emocionais e comunicacionais que, embora fundamentais, nem sempre são reconhecidas ou valorizadas pelas políticas públicas educacionais. Para Arendt (2005), a autoridade do professor está em sua responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações. Contudo, quando o docente é reduzido a função técnica, perde-se o vínculo ético e humano com o processo educativo.

Ademais, as entrevistas revelam que muitas das dores e dificuldades vividas pelos docentes são silenciadas ou reprimidas. Thomson (1997) afirma que a construção da memória docente passa pela “composição” de narrativas que buscam dar sentido à trajetória, mas que também podem ocultar experiências traumáticas ou não elaboradas. Isso evidencia a importância de espaços de escuta e acolhimento no ambiente escolar.

Portanto, repensar condições de trabalho, estruturas escolares e formas de gestão educacional é imperativo. Isso significa promover políticas que considerem a dignidade do professor como sujeito histórico, responsável pela formação de novas gerações. Como ensina Freire (1996, p. 15), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e esse respeito deve começar pelo reconhecimento da condição humana e profissional dos próprios educadores. Garantir um ambiente de trabalho saudável, colaborativo e valorizado é essencial para a construção de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

A maioria dos entrevistados relatou que a profissão não foi resultado de escolha individual, mas influenciada por fatores externos, como familiares que exerciam a docência, interesses financeiros ou ausência de universidades próximas, o que os levou a optar por essa carreira. Nesse sentido, fica evidente que a escolha docente não é individual, mas determinada por pressões sociais e limitações estruturais que restringem a liberdade real do sujeito.

1.2 Relações interpessoais e o impacto das mudanças da Secretaria de Estado da Educação - PR, no dia a dia do trabalho docente

No contexto atual da educação, é fundamental considerar a carga horária imposta aos No início de suas carreiras, os professores enfrentam jornadas frequentemente extensas e desafiadoras, como demonstram os relatos coletados nas entrevistas. Maria iniciou sua trajetória como professora de Educação Artística, área que a cativou e motivou. Contudo, os problemas de saúde decorrentes da sobrecarga evidenciam como a carga horária impacta negativamente a vida pessoal e profissional dos docentes.

Rosana relatou a ausência de suporte psicológico e as crescentes dificuldades relacionadas à disciplina dos alunos, fatores que afetaram profundamente seu estado emocional. A pressão constante e as relações interpessoais desafiadoras no ambiente escolar reforçam que a carga horária não se limita ao aspecto físico, mas também envolve exigências emocionais significativas.

Marcos, por sua vez, enfrentou problemas de saúde e superou inúmeros desafios ao longo de sua carreira. Seu percurso ilustra como a jornada de 40 horas semanais pode ser desgastante, comprometendo a qualidade de vida e o bem-estar físico e emocional dos professores.

A entrevista da professora Carmem destaca diversos pontos relevantes sobre os impactos das mudanças promovidas pela Secretaria de Educação (SEED) no cotidiano docente:

- **Problemas físicos e readaptação de função**: Carmem enfatiza que dores constantes e o diagnóstico de síndrome do túnel do carpo resultaram de movimentos repetitivos, como escrever no quadro e permanecer em pé por longos períodos. Essa situação revela como a ausência de condições ergonômicas adequadas no ambiente escolar afeta a saúde dos docentes.
- **Falta de recursos adequados**: a entrevistada aponta a escassez de materiais didáticos e de equipamentos de informática, o que dificulta a oferta de uma educação de qualidade

e limita as práticas pedagógicas.

- **Desvalorização dos professores**: Carmem evidencia a ausência de recomposição salarial desde 2016, ressaltando a desvalorização profissional. A falta de reconhecimento financeiro e social desestimula os educadores e compromete seu bem-estar.
- **Interferência de ideologias políticas**: a professora critica a presença de ideologias extremistas nas escolas, chamando atenção para os riscos da politização excessiva da educação e seus efeitos sobre a qualidade do ensino.
- **Impacto na saúde mental**: a entrevistada associa o estresse cotidiano da profissão ao agravamento de problemas emocionais, revelando como a pressão constante compromete a saúde mental dos professores.
- **Aposentadoria**: Carmem manifesta o desejo de se afastar do sistema educacional por meio da aposentadoria, como forma de escapar das experiências negativas vivenciadas ao longo da carreira.

Esses relatos evidenciam a precarização crescente das condições de trabalho docente na rede pública, intensificada pelas reformas neoliberais e pelo esvaziamento progressivo das políticas públicas em educação.

A queixa de dores e a consequente readaptação funcional decorrente da síndrome do túnel do carpo ilustram a negligência histórica com as condições materiais do exercício docente. A repetição de gestos, a ausência de mobiliário adequado e a permanência prolongada em pé não apenas revelam a permanência de uma organização arcaica da sala de aula, mas também de um sistema educacional incapaz de acompanhar as necessidades ergonômicas do trabalhador. Como afirma Khoury (2009), o desgaste físico e emocional dos trabalhadores é expressão concreta das dinâmicas contemporâneas do mundo do trabalho, atravessado por processos de precarização que reconfiguram as relações laborais. No campo educacional, essa lógica se manifesta na intensificação das jornadas, na sobreposição de tarefas e na crescente responsabilização dos docentes, evidenciando a imposição de uma lógica produtivista sobre o cuidado com o sujeito.

Falta de recursos adequados

A escassez de materiais didáticos e tecnológicos compromete diretamente a prática pedagógica. Essa ausência não é um problema isolado, mas um reflexo das políticas de austeridade e do desinvestimento crônico na educação pública. Saviani (2008) já alertava para

o paradoxo de um sistema que exige resultados de excelência, mas não oferece as mínimas condições objetivas de trabalho. Nesse sentido, a qualidade do ensino é deteriorada, e o professor é responsabilizado por problemas estruturais que extrapolam sua atuação.

Desvalorização dos professores

A estagnação salarial desde 2016, apontada por Carmem, é um dos aspectos mais simbólicos da desvalorização da carreira docente. Mais do que uma questão econômica, trata-se de uma deslegitimação simbólica do papel do professor na sociedade. Como aponta Oliveira (2021), essa desvalorização impacta diretamente o bem-estar emocional dos docentes e contribui para o desencanto com a profissão, alimentando um ciclo de adoecimento e evasão da carreira.

Interferência de ideologias políticas

O relato sobre a presença de ideologias extremistas nas escolas evidencia a crescente politização do espaço escolar, muitas vezes marcada por discursos autoritários que ameaçam a autonomia pedagógica. Essa interferência mina a liberdade de cátedra, prevista pela LDB (Lei n. 9.394/1996), e submete o trabalho docente a pressões ideológicas externas. Arendt (2005) argumenta que a educação deve preservar o espaço do novo, do plural e do debate — o que é comprometido quando projetos políticos totalizantes invadem a escola.

Impacto na saúde mental

O estresse acumulado, a sobrecarga e o ambiente hostil têm levado muitos docentes ao esgotamento emocional, um fenômeno cada vez mais recorrente e amplamente documentado. Para Borsoi (2012), o adoecimento psíquico do trabalhador da educação é resultado direto das contradições vividas entre o compromisso social que historicamente marca a docência e as condições precárias de trabalho impostas pelo sistema.

Aposentadoria como fuga

O desejo de se aposentar não aparece como um fechamento natural do ciclo profissional, mas como uma "fuga" da deterioração das condições de trabalho. Esse sentimento é comum entre docentes que, diante do esgotamento físico e emocional, não veem alternativas de permanência digna na profissão. Tal situação é sintomática de uma sociedade que, ao negligenciar seus educadores, compromete a formação das gerações futuras.

A experiência da professora Luana

A entrevista com a professora Luana oferece uma visão perspicaz sobre o impacto das mudanças na Secretaria de Educação (SEED) no cotidiano docente, com foco em sua jornada

pessoal e profissional. Luana compartilhou sua notável trajetória de superação de desafios pessoais e profissionais no contexto da educação. Inicialmente formada em Educação Física na Unioeste, ela prosseguiu sua carreira acadêmica com cursos em Fisioterapia na Unipar e Administração em Comércio Exterior no Isepe. Sua trajetória incluiu dois anos de ensino, após os quais foi convidada a assumir a direção de uma escola, onde permaneceu por 13 anos. No entanto, após esse longo período, Luana optou por voltar à sala de aula, enfrentando novos desafios significativos.

O impacto das mudanças da SEED na rotina de trabalho de Luana tornou-se evidente quando ela começou a enfrentar dificuldades emocionais e de saúde. Uma diretora de escola percebeu sua situação e a incentivou a buscar ajuda médica, levando-a a um psiquiatra e a um tratamento que durou cinco anos, incluindo o uso de medicamentos para dormir. Essa fase foi marcada por isolamento social, dificuldades no relacionamento com seus alunos e perda de interesse pela carreira docente. O falecimento de seu pai também teve um impacto profundo, deixando-a apática e deprimida.

Após um ano de isolamento, Luana decidiu buscar forças para sua recuperação. Atualmente, ela dedica-se a coordenar projetos escolares e encontra satisfação em seu papel administrativo. Sua história é um exemplo notável de superação e resiliência diante dos desafios de saúde mental e profissionais enfrentados por muitos educadores, destacando a importância do apoio familiar, especialmente de seu filho, durante o período de recuperação.

Durante a entrevista, a professora também relatou dificuldades enfrentadas pelos professores, incluindo a desvalorização da profissão e a falta de apoio institucional. A ausência de reconhecimento, não apenas salarial, mas também em relação às necessidades e ao bem-estar dos docentes, representa uma preocupação central. Além disso, destacou a falta de preparo dos professores para lidar com situações de inclusão, como a presença de alunos com necessidades especiais na sala de aula, e como isso pode impactar negativamente o bem-estar dos educadores.

A entrevista termina com uma reflexão sobre a importância de uma abordagem mais compassiva em relação à profissão docente e do reconhecimento do árduo trabalho desempenhado diariamente. O relato de Luana fornece uma visão profunda das experiências de muitos professores, ressaltando a necessidade de maior apoio e valorização no sistema educacional.

As narrativas de Amália, Helena e Isabel evidenciam experiências convergentes quanto à carga horária docente, mostrando que o exercício da profissão ultrapassa as atividades em sala

de aula, estendendo-se para tarefas extraclasses, como planejamento pedagógico, correção de avaliações e participação em reuniões institucionais. Tal configuração contribui para a intensificação do trabalho, que, embora possibilite práticas educativas relevantes, também resulta em um cotidiano marcado pelo desgaste físico e emocional. Nesse contexto, torna-se evidente que a organização do trabalho docente está inserida em uma lógica que demanda elevada produtividade, sem contrapartidas proporcionais em termos de valorização profissional, condições adequadas de trabalho e suporte à saúde do educador.

1.3 Carga horária a que se sujeita o professor no decorrer de sua carreira

A carga horária que os professores enfrentam no decorrer de suas carreiras é um dos aspectos cruciais da profissão docente. Essa carga é frequentemente debatida devido ao seu impacto na qualidade de vida, na eficácia do ensino e no bem-estar dos educadores. Com base nas entrevistas realizadas, podemos traçar um quadro abrangente da carga horária que os professores enfrentam em diferentes momentos de suas carreiras, com ênfase no início.

Historicamente, o exercício da docência esteve vinculado a jornadas extensas e à dedicação para além do tempo formal em sala de aula. Contudo, nas últimas décadas, observa-se um agravamento significativo nas condições de trabalho dos professores. Otavio, por exemplo, relata que precisou prestar diversos concursos até alcançar a jornada de 40 horas semanais, o que evidencia um sistema educacional que exige múltiplas funções acumuladas.

No entanto, essa sobrecarga não se limita à carga horária contratual: as exigências contemporâneas incluem atividades extraclasse como planejamento, preenchimento de documentos burocráticos, atualização em plataformas digitais e participação constante em reuniões pedagógicas, tudo isso sem a devida valorização profissional.

Isso é evidente nas entrevistas de diversos entrevistados, que compartilharam histórias de como precisaram trabalhar em várias escolas para atender à demanda de professores no decorrer de suas carreiras, o que os levaram a deslocamentos para diferentes lugares. Como foi o caso de Maria:

> ***Salete:*** *E logo que você começou ali. É naquela época você procurava fixar um padrão num colégio só ou tinha que pegar um maior.*
>
> ***Maria:*** *Não, eu peguei em vários colégios.*
> ***Salete:*** *Pegava vários, até que fixava.*

> ***Maria:*** *Porque artes sempre teve 2 aulas.*
>
> ***Salete:*** *É 2 por turma, né?*
>
> ***Maria:*** *Por turma, então era. Eu tinha naquela época, era livro de chamada. Eu cheguei a ter, teve uma época, eu cheguei a ter a 30 livros de chamada, 30 turmas. Entende e mesmo assim, sei lá, a gente dava conta (Maria, 2023)*

Ao ser questionada sobre o início de sua carreira, Maria relata que trabalhou em vários colégios do município, explicando que, naquele período, precisava assumir diferentes horários até conseguir se estabelecer. Segundo ela, eram duas aulas de Artes por turma, o que a obrigava a atender muitas turmas e, para completar a carga horária, deslocar-se entre diferentes instituições.

A narrativa de Maria revela, de forma crítica e emblemática, a precarização estrutural do trabalho docente, sobretudo nas disciplinas consideradas "complementares" ou "menos centrais" no currículo, como Artes. Sua experiência evidencia um cenário de múltiplos vínculos empregatícios, carga de trabalho pulverizada e itinerância entre escolas.

O fato de mencionar que chegou a acumular 30 livros de chamada — ou seja, 30 turmas distintas — aponta para uma lógica educacional que impõe jornadas exaustivas, despersonalizadas e que dificultam o acompanhamento pedagógico qualificado dos estudantes. Essa realidade dialoga com a crítica de Saviani (2008) sobre a histórica subvalorização do trabalho docente, frequentemente pautado por uma racionalidade técnico-administrativa voltada à eficiência numérica, em detrimento da formação integral dos sujeitos.

Além disso, a fala de Maria traz à tona a naturalização do excesso. Ao afirmar "sei lá, a gente dava conta" (Maria, 2023), ela expressa a internalização de uma lógica de abnegação, comum na profissão docente, em que o sacrifício pessoal é romantizado em nome da missão educacional. Tardif (2002) alerta que esse processo tende a provocar adoecimento físico e emocional, pois sustenta uma rotina insustentável mascarada de vocação.

Outro aspecto relevante é o contexto tecnológico. Maria recorda o período em que registros escolares, como frequência e avaliação, eram feitos exclusivamente em livros físicos, consumindo grande parte do tempo da hora-atividade. Apenas a partir da segunda metade da década de 2010, com a implementação do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), a rede estadual do Paraná iniciou gradualmente a substituição dos livros físicos por plataformas digitais, em uma tentativa de "modernização da gestão escolar" pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED/PR). No entanto, ainda que a burocracia tenha se digitalizado, a

sobrecarga docente permaneceu, apenas ressignificada em novas formas de controle e avaliação.

Apesar de todas as dificuldades, Maria insiste que “dava conta”, sinalizando a habilidade organizacional que construiu ao longo da carreira, especialmente em uma disciplina com carga horária reduzida. Entretanto, o custo físico e emocional dessa rotina era evidente, agravado pelo deslocamento constante entre escolas, muitas vezes situadas em locais distantes.

Diante desse cenário, estratégias coletivas de resistência também surgiam no cotidiano. Uma delas era a prática de organizar caronas para reduzir custos com transporte, prática destacada por Alice em seu relato:

> ***Salete:*** *E essas 40 horas, você geralmente trabalhava numa escola só e fixava padrão ali, ou você tinha que ficar se deslocando, como é que era no início?*
>
> ***Alice:*** *É, não, eu tinha no início 20 horas numa escola.*
>
> ***Salete:*** *Fixa?*
>
> ***Alice:*** *Fixa o modo de dizer era fixo, mas. Eu tinha, tipo, às vezes 10 aulas de manhã numa escola, eu tinha 10 aulas da tarde em outra escola, e aí as extraordinárias. Eu tinha mais um tanto à tarde e o resto à noite. Então, era uma via sacra que eu fazia. Eu acho que eu passei em todas as escolas. A gente ia para o interior, as estradas, péssimas. Fazia rodízio com carona com o colega. Tudo era muito difícil. Voltava-se à noite escuro. Era até perigoso na época, né? Hoje ainda é perigoso. Se às vezes tinha que ir sozinha que não tinha um colega para compartilhar carona, as dificuldades foram bastante grandes na época (Alice, 2023)*

A narrativa da professora Alice revela, de forma significativa, os efeitos concretos das condições estruturais precárias do trabalho docente na rede pública, especialmente no que diz respeito à mobilidade, à jornada de trabalho e à ausência de políticas eficazes de valorização e proteção do professor. Ela descreve uma rotina marcada por deslocamentos constantes entre escolas, em diferentes turnos — manhã, tarde e noite —, para completar a carga horária de 40 horas semanais.

A expressão “via sacra”, utilizada por Alice, carrega um simbolismo forte, evocando a ideia de sofrimento prolongado e cotidiano, o que evidencia o caráter exaustivo da trajetória profissional que percorreu. Essa realidade denuncia uma organização escolar que distribui os professores conforme a demanda, sem considerar as consequências físicas, emocionais e logísticas dessa fragmentação da jornada.

Além disso, a menção às péssimas condições das estradas e aos deslocamentos em

horários noturnos e solitários remete a um cenário de insegurança — não apenas física, mas também emocional. A ausência de transporte institucional e a dependência de caronas entre colegas indicam uma negligência do Estado com a mobilidade docente, tratando como "normal" aquilo que, na prática, constitui um agravante do adoecimento. Ao relatar que "hoje ainda é perigoso", Alice reforça que, apesar da passagem do tempo, pouco se avançou em termos de políticas públicas capazes de garantir infraestrutura adequada e proteção aos trabalhadores da educação.

Esse retrato dialoga com outras experiências, como a de Marcos e Otavio, que iniciaram a docência ainda enquanto acadêmicos, não por escolha vocacional precoce, mas por necessidade econômica. A simultaneidade entre estudo e trabalho — historicamente comum entre estudantes de baixa renda — assume, no contexto atual, contornos ainda mais intensos. Ambos relatam jornadas exaustivas que, desde o início da formação, já comprometiam sua saúde física e emocional. No caso de Otavio, os impactos tornaram-se ainda mais evidentes, resultando em problemas crônicos na coluna cervical, consequência direta do excesso de trabalho.

Essa realidade ilustra a crítica de Saviani (2009) acerca da naturalização histórica da sobrecarga na docência, que passa a ser vista como parte constitutiva da profissão. Tal lógica compromete não apenas a saúde dos professores, mas também a qualidade do ensino, já que reduz drasticamente o tempo disponível para planejamento pedagógico, reflexão crítica e atenção individualizada aos alunos.

No campo da saúde docente, pesquisas recentes têm mostrado o quanto os impactos físicos e emocionais permanecem, mesmo em meio a "melhorias tecnológicas" no ambiente escolar. A substituição do giz por marcadores e lousas digitais, por exemplo, minimizou alguns riscos respiratórios, mas não eliminou problemas como longas horas em pé, sobrecarga vocal e condições ergonômicas inadequadas (Gomes; Oliveira, 2016). A pandemia de COVID-19, por sua vez, ampliou o tempo de tela e introduziu novas formas de estresse, relacionadas à adaptação repentina ao ensino remoto (Mendes, 2021).

No caso de Alice, a ausência de recursos adequados contribuiu para que os movimentos repetitivos de escrita no quadro resultassem em lesões graves no ombro, culminando em múltiplas cirurgias e em um processo de readaptação funcional. Aqui, evidencia-se outro aspecto da precarização: a readaptação como resposta tardia e paliativa ao adoecimento, em vez de políticas preventivas de cuidado. Como destaca Tardif (2002), o trabalho docente exige

esforço intelectual, físico e emocional, sendo fundamental reconhecer os limites humanos da profissão.

Entretanto, a readaptação ainda é permeada por preconceito. Alice relata comentários pejorativos e questionamentos sobre a “utilidade” de professores em tal condição, revelando uma lógica perversa de desvalorização, na qual o sofrimento físico e psíquico é invisibilizado (Codo, 1999). Essa cultura escolar reforça a ideia de que o docente deve suportar silenciosamente sua sobrecarga, perpetuando o ciclo de adoecimento.

Diante disso, Alice aponta possíveis caminhos: um plano de saúde adequado aos professores, a presença de profissionais de saúde mental nas escolas e políticas de valorização que incluam remuneração digna e condições reais de trabalho. Ela destaca ainda a sobrecarga imposta pelo acúmulo de funções, já que professores acabam assumindo questões de disciplina e de ordem familiar que extrapolam sua atribuição.

Portanto, seu relato não é apenas memória pessoal, mas testemunho histórico das contradições da educação pública. Urge, assim, promover uma mudança cultural e estrutural que valorize a dignidade docente — tanto daqueles em plena atuação quanto dos profissionais readaptados —, reconhecendo sua contribuição indispensável para o processo educativo.

2 O PROCESSO DE ADOECIMENTO DOS PROFESSORES READAPTADOS EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON

O adoecimento docente não constitui uma novidade no cenário educacional brasileiro, sendo um fenômeno historicamente associado às condições precárias de trabalho na educação pública. No entanto, no século XXI, observa-se uma intensificação e uma reconfiguração desse problema, marcada por novas exigências institucionais, tecnológicas e pedagógicas. No município de Marechal Cândido Rondon, o período de 2010 a 2024 revela-se emblemático para a compreensão dessas transformações, refletindo dinâmicas locais que se articulam diretamente com políticas educacionais de âmbito estadual e federal.

A partir das entrevistas realizadas com professores da rede pública estadual, torna-se evidente a multiplicidade de fatores que contribuem para o adoecimento físico e mental desses profissionais. Embora as queixas de estresse, ansiedade e depressão sejam recorrentes e alarmantes, essas condições devem ser compreendidas como resultado de um contexto mais amplo de precarização do trabalho docente. Esse contexto inclui não apenas a sobrecarga de tarefas e a intensificação do controle burocrático — marcas das políticas de gestão educacional inspiradas no modelo gerencialista neoliberal —, mas também o descaso histórico com a valorização e as condições materiais do exercício docente, como apontado por Codo (1999) e Tardif (2002).

Ademais, os relatos sobre doenças musculoesqueléticas, como a perda de mobilidade do braço, artrite e artrose, evidenciam como o cotidiano escolar, ainda fortemente ancorado em práticas físicas repetitivas e na ausência de estrutura ergonômica adequada, afeta diretamente a saúde do trabalhador da educação. Nesse sentido, o problema não é apenas clínico ou individual, mas revela o esgotamento de um modelo de escola que, ao não considerar as dimensões humanas e subjetivas do trabalho docente, contribui para o adoecimento coletivo da categoria.

A análise desse quadro aponta para a necessidade urgente de repensar políticas públicas de valorização docente nos níveis municipal, estadual e federal, reconhecendo que a saúde do professor está intrinsecamente ligada à qualidade da educação ofertada à população. Mais do que uma pauta corporativa, trata-se de uma questão estrutural que exige ações integradas e sustentáveis de cuidado, prevenção e transformação do ambiente escolar.

É nesse ponto que a entrevista da professora Luana se torna particularmente reveladora. Sua narrativa amplia a compreensão do problema ao evidenciar que não apenas os docentes em sala de aula sofrem com as condições de trabalho, mas também os gestores escolares, que

enfrentam pressões constantes e carecem de espaços institucionais de acolhimento. Como ela aponta, acontecimentos externos à rotina escolar, quando interferem no desempenho ou nas relações de trabalho, raramente são tratados com empatia ou suporte, reforçando a ideia de que o ambiente educacional continua sendo permeado por uma cultura de cobrança e de invisibilização das dimensões humanas da docência.

> ***Luana:*** *Então eu voltei para uma escola pequenininha e tal e graças a Deus voltei nessa escola e lá depois que eu saí da direção, em que eu saí daquele fervo todo que era uma pressão muito grande e tal. Umas coisas que eu sempre gostei muito, eu voltei para a sala de aula e eu comecei a me decepcionar com o que eu via em sala de aula. E aí eu percebi que aquele mundo não era meu, que aquilo não era pra mim. E quem percebeu? Na verdade, isso foi a diretora dessa escolinha. Em que ela chegou um dia e falou para mim, ela falou Luana: "eu acho que você precisa procurar um médico, você está isolada em horário de intervalo." Eu ia para o carro, eu ficava dentro do carro. Para não encontrar ninguém. Eu estava sendo mal educada com os alunos. E a aula de educação física, eles amavam e os alunos não é porque é eu sou uma super professora não, mas é que eles gostavam demais de mim. Muito, muito, muito, muito. E eu também gostava, mas eu não sei o que me acontecia que eu simplesmente eu queria me isolar de tudo aquilo. Eu queria sair daquilo. Aquilo estava me fazendo um mal danado. E aí eu fui procurar um psiquiatra. E aí o psiquiatra, comecei a tratar com esse psiquiatra, tratei por 5 anos com psiquiatra, com remédio para dormir, que eu já não dormia mais (Luana, 2023)*

A fala da professora Luana oferece um testemunho sobre o processo de desidentificação docente, um fenômeno complexo e profundamente ligado ao adoecimento emocional e psíquico de professores, especialmente em um contexto educacional marcado pela intensificação do trabalho, pela burocratização e pela crescente desvalorização da profissão.

Ao relatar sua experiência de retorno à sala de aula após exercer uma função de gestão, Luana demonstra um conflito interno entre a memória de uma prática pedagógica prazerosa e o presente marcado por desencanto. A afirmação "eu percebi que aquele mundo não era meu, que aquilo não era pra mim" (Luana, 2023) revela uma ruptura identitária: a docente, antes engajada, passa a não se reconhecer mais no espaço escolar e nas funções que antes desempenhava com entusiasmo. Esse deslocamento sinaliza um esvaziamento do sentido do trabalho docente — um processo que pode ser compreendido como desidentificação profissional.

Segundo Tardif (2002), a identidade docente é construída a partir das interações sociais e institucionais que moldam o cotidiano da prática profissional. Quando essas relações se tornam fontes de sofrimento e deixam de oferecer reconhecimento, o professor pode se sentir alijado de seu papel, levando à perda de sentido do trabalho e, em casos mais graves, à recusa

de seu pertencimento à profissão. Essa dinâmica é visível no relato de Luana, que menciona a necessidade de se isolar em seu carro nos intervalos escolares, evitando o contato com colegas e alunos. A escola, que deveria ser um espaço de pertencimento e troca, transforma-se em lugar de opressão e desgaste.

Ela conta como, após um alerta de uma colega sobre seu comportamento isolado e sua mudança de atitude com os alunos, reconheceu que algo não estava bem. Mesmo sendo uma professora apreciada por seus estudantes, Luana sentia uma necessidade crescente de afastamento. Esse sentimento de desconexão foi exacerbado pelo ambiente de trabalho que ela descreve como extenuante, sobretudo em funções administrativas anteriores, que a sobrecarregavam com responsabilidades que extrapolavam a docência.

A morte de seu pai, com quem tinha uma relação muito próxima, foi um fator desencadeante importante, agravando seu estado emocional e contribuindo para uma perda profunda do sentido de viver e trabalhar. Luana passou por um período de isolamento extremo, ficando em casa sem contato com outras pessoas e dependendo de tratamento psiquiátrico e medicação por anos.

Sua fala evidencia, portanto, a complexidade de fatores que levaram ao seu adoecimento: o luto, o estresse no trabalho, a sensação de desencaixe ao retornar a uma função que já não parecia ser seu espaço e a ausência de suporte institucional. Trata-se de um quadro que revela o peso da sobrecarga emocional tanto na vida pessoal quanto profissional e como a falta de apoio adequado pode precipitar o colapso da saúde mental.

Diante desse processo, a readaptação surge em sua trajetória não apenas como uma medida administrativa, mas como tentativa de reconstrução identitária e de sobrevivência profissional. Nas suas palavras, Luana relata que:

> ***Luana:*** *Eu voltei pra escola como uma função é onde eu não poderia mais, então olha, eu fui uns 5 anos mais ou menos para readaptar. Indo para a perícia, sofria toda hora que tinha que ir para a perícia médica em Cascavel, porque era horrível, é, ele queria obrigar a gente a voltar para a sala. E não era e eu ficava mais frustrada ainda, porque eu sempre gostei demais, eu sempre fui alto-astral eu não tinha mais isso, eu não conseguia mais fazer isso. Eu acabei virando uma barata tonta. Os remédios me faziam muito mal, muito mal. Eu, apática, eu não brigava mais por nada, não fazia mais é absolutamente nada. Tudo na minha vida era, tanto faz como tanto fez. E aí eu acabei prejudicando nisso a minha família, meu lado pessoal, a minha família toda. E o meu trabalho, então, que eu nem fazia questão de absolutamente nada mais na minha vida. E aí um dia eu resolvi. É, falei bom, estou no fundo do poço (Luana, 2023)*

A professora apresenta uma narrativa comovente e reveladora sobre o processo de

adoecimento psíquico e despersonalização vivido em situação de readaptação funcional. Seu relato evidencia, com clareza, os impactos devastadores que a lógica institucional – marcada por práticas burocráticas e desumanizadas – pode exercer sobre a subjetividade docente, sobretudo quando o sofrimento do trabalhador não é legitimado.

Nesse sentido, ao descrever sua experiência com a perícia médica em Cascavel como "horrível", a professora destaca a sensação de violência simbólica ao ser constantemente pressionada a retornar à sala de aula, mesmo estando fragilizada física e emocionalmente. Essa dinâmica pode ser compreendida à luz do conceito de violência institucional, que se manifesta quando instituições que deveriam proteger e acolher – como o sistema público de saúde ou o aparato educacional – passam a funcionar como dispositivos de opressão e de culpabilização do indivíduo adoecido (Freire, 2005; Minayo, 2004).

Ao mencionar que sempre foi "alto-astral" e que perdeu essa característica, a professora sinaliza um processo de ruptura identitária. A incapacidade de reencontrar a motivação, o gosto pelo trabalho e o envolvimento afetivo – que antes marcavam sua prática pedagógica – demonstra o quanto o adoecimento ultrapassa o corpo físico e compromete dimensões profundas do ser docente. Essa condição se aproxima do que Tardif (2002) denomina esgotamento das "condições existenciais" do ofício, quando os saberes e práticas perdem sentido diante de uma estrutura que não reconhece o humano no profissional.

O uso de medicação psiquiátrica, descrito como prejudicial, acrescenta um nível a mais de sofrimento: em vez de ser cuidado, o corpo é medicalizado, controlado e silenciado. A docente relata que esses medicamentos a deixavam "apática", incapaz de se importar, de lutar ou de sentir motivação para qualquer atividade. Essa apatia não apenas afetou sua prática profissional, mas também repercutiu em sua vida pessoal e familiar, gerando distanciamento emocional e comprometendo seus vínculos afetivos.

A "apatia" e o sentimento de que "tanto faz como tanto fez" configuram um quadro de despersonalização, um dos elementos clássicos da síndrome de burnout, conforme apontam Maslach e Leiter (2017). Esse processo não se restringe ao espaço de trabalho, mas repercute nas relações familiares e na própria percepção de si.

A metáfora do "fundo do poço" simboliza o limite extremo de um modelo de gestão que, em vez de proteger, esvazia e descarta. O testemunho interpela diretamente o sistema educacional e nos convoca a refletir sobre a urgência de políticas públicas humanizadas, capazes de garantir acolhimento ético e cuidado real aos trabalhadores da educação.

Luana admite que chegou a um ponto em que tudo na vida perdeu importância para ela. A sensação de apatia era tão intensa que nada mais fazia sentido. E foi nesse momento, ao perceber que estava no "fundo do poço", que ela começou a refletir sobre sua situação. Essa fala mostra como a soma de uma readaptação forçada, o impacto dos medicamentos e a perda de sua identidade como pessoa ativa e enérgica resultaram em um colapso emocional profundo. O sentimento de frustração e perda de propósito atingiu não só sua carreira, mas também suas relações pessoais, fazendo com que ela se sentisse desconectada de tudo ao seu redor.

A saúde mental dos docentes é especialmente prejudicada por situações de estresse no ambiente de trabalho. Burnout, ansiedade e depressão são problemas recorrentes entre esses profissionais. O burnout, em especial, manifesta-se por meio de cansaço extremo, distanciamento emocional e uma diminuição na sensação de realização pessoal, afetando de maneira significativa a qualidade de vida e o desempenho dos professores em suas atividades.

A relação entre carga horária e estresse emocional também é explorada por Brum *et al*. (2012) que destaca como a pressão do trabalho intensivo pode contribuir para distúrbios vocais, estresse e consequente comprometimento do bem-estar emocional dos professores.

Nesse cenário, a síndrome de Burnout torna-se uma expressão direta das demandas emocionais exacerbadas pela carga horária excessiva, como corroborado por Carlotto (2012). A compreensão dessas relações complexas entre carga horária e demandas emocionais é crucial para desenvolver estratégias eficazes de apoio e intervenção que visem preservar a saúde mental e emocional dos professores, promovendo ambientes de trabalho mais equilibrados e sustentáveis (Andrade *et al*., 2004; Barros *et al*., 2007).

De acordo com Carlotto (2012), a falta de suporte institucional diante das pressões por desempenho e resultados pedagógicos pode agravar o sofrimento psíquico do professor, desencadeando sintomas como irritabilidade, apatia e exaustão emocional. Isso evidencia a urgência de políticas públicas voltadas à promoção da saúde mental docente, bem como a necessidade de repensar as práticas de gestão escolar que reforçam a lógica produtivista em detrimento do cuidado com o ser humano.

O relato de Rosana insere-se em um contexto de adoecimento psíquico que, infelizmente, tem se tornado recorrente entre profissionais da educação. Sua experiência evidencia como os impactos emocionais do trabalho docente podem ser profundos e prolongados, especialmente quando não há suporte institucional adequado para o cuidado com a saúde mental. A seguir, ela compartilha como a maternidade, o retorno ao ambiente escolar e

a ausência de suporte psicológico contribuíram para o desenvolvimento da síndrome do pânico, culminando em seu processo de readaptação funcional:

> ***Salete:*** *E qual que foi aí? O fator que influenciou no teu processo de readaptação?*
>
> ***Rosana:*** *Eu em 2009, eu tive minha filha. Então, quando eu retornei para a sala de aula, que foram 6 meses de licença maternidade, mais 30 dias de férias. Quando eu retornei, parece assim que alguma coisa em mim estava diferente. Eu não enfrentava tanto, é as dificuldades dentro da sala como antes. E aquilo foi me afetando aos poucos. E com um fator que foi muito estressante, acabou vindo à tona, começou a desenvolver em mim síndrome do pânico. Então, foi quando eu procurei ajuda, ajuda psicológica, psiquiátrica. E devido a alguns remédios, a reação deles é o psiquiatra me deixou 3 meses fora de sala de aula, com licença de saúde devido à reação desses remédios. Fomos tentando voltar aos poucos, mas ainda não tinha suporte psicológico para isso. Então, como se prolongou o tratamento dentro do Estado tem um limite de tempo que você fica essas afastado para licença de saúde. Aí que eles definem se você vai ser readaptado ou não. E como assim sempre era colocado para mim tanto pela psicóloga quanto pelo psiquiatra. Se surgir um fator estressante, então fuja dali até que você consiga se equilibrar. Daí você retorna, só que na sala de aula não tem condições de você deixar ele se matar e depois voltar para recolher o que sobrou. (risos) Então foi a solução que surgiu e periciada, seria me afastar de sala de aula, mas trabalhando em outra função. Porque eu tinha necessidade de me sentir segura, longe do aluno. Segundo o psiquiatra, também ali influenciou uma depressão pós-parto tardia, que emendou com fatores estressante, dentro da sala de aula e desencadeou essa síndrome do pânico (Rosana, 2023)*

A entrevista de Rosana evidencia de forma contundente uma das manifestações mais críticas do processo de adoecimento docente: a ruptura entre o sujeito-professor e o espaço escolar. Sua fala revela um deslocamento existencial e psíquico, uma desidentificação radical com a sala de aula, que deixa de ser lugar de significação e partilha de saberes para se tornar um ambiente ameaçador e causador de sofrimento.

Ao afirmar que "se surgir um fator estressante, então fuja dali até que você consiga se equilibrar" (Rosana, 2023) e ao descrever que "na sala de aula não tem condições de você deixar ele se matar e depois voltar para recolher o que sobrou", Rosana expressa uma percepção da escola como espaço hostil, onde a presença do aluno não é mais compreendida como parte do processo pedagógico, mas como gatilho para crises de pânico. Essa experiência remete à noção de *alunofobia*, conceito que descreve o medo — muitas vezes silencioso — que alguns docentes desenvolvem em relação ao convívio com estudantes em contextos de desvalorização, sobrecarga e ausência de suporte institucional.

Esse distanciamento evidencia a crise da identidade profissional docente, conforme Tardif (2002), para quem as condições concretas de trabalho influenciam diretamente a forma como o professor se reconhece em sua profissão. No caso de Rosana, a fragilidade emocional

no pós-parto, o retorno precoce e sem apoio e a vivência da sala de aula como espaço traumático culminaram em seu afastamento e posterior readaptação para outra atividade escolar.

Tal vivência se articula ao que Dal Rosso (2008) denomina “sofrimento ético-político”: o adoecimento não ocorre apenas por condições físicas ou materiais, mas pela impossibilidade de realizar o ofício com sentido, dignidade e autonomia. Nessa perspectiva, o sofrimento é também simbólico e político, revelando as contradições estruturais do modelo escolar vigente.

A ausência de suporte psicológico institucional agravou o quadro clínico de Rosana, que, diante das limitações legais de tempo para licenças médicas, foi forçada a aceitar a readaptação funcional. Seu psiquiatra recomendava evitar situações estressantes até que recuperasse o equilíbrio, mas isso se mostrou inviável no ambiente de ensino. A solução encontrada foi sua transferência para funções administrativas, medida que trouxe maior segurança e estabilidade emocional.

A docente também associa sua síndrome do pânico a uma depressão pós-parto tardia, intensificada pelos fatores estressantes do trabalho. Apesar de afastada da sala de aula, ela ainda enfrenta sintomas ocasionais, como dores no peito, recorrendo ao tratamento medicamentoso em períodos de maior fragilidade. Em 2019, vivenciou uma recaída mais severa, o que reforça a persistência dos efeitos do adoecimento associado à docência.

Atualmente, Rosana cumpre uma jornada de 45 horas semanais em atividades administrativas, sendo 20 horas na escola e 25 no Programa Leite das Crianças — política pública voltada à nutrição infantil. Ela reconhece a relevância social desse trabalho, o que contribui para ressignificar sua trajetória profissional fora da sala de aula.

De forma geral, sua narrativa revela como o ambiente escolar pode impactar profundamente a saúde mental e a vida pessoal dos docentes. Casos como o de Rosana evidenciam a urgência de políticas públicas que priorizem a saúde mental dos professores, oferecendo suporte institucional efetivo, e não apenas responsabilizando o indivíduo por seu sofrimento. Em consonância com Oliveira e Jesus (2015), observa-se a intensificação das exigências, metas rígidas, excesso de tarefas burocráticas e uma cultura escolar orientada pela produtividade, que contribuem para a despersonalização do trabalho pedagógico e para o esgotamento físico e psíquico.

Nesse cenário, é fundamental repensar as atuais políticas educacionais, com foco em espaços de escuta, acompanhamento psicossocial e valorização docente. Como apontam Carlotto (2010) e Brasil (2014), iniciativas de formação sobre saúde no trabalho, ergonomia,

cuidados vocais e técnicas de relaxamento, aliadas à melhoria da infraestrutura escolar e a programas de saúde ocupacional, são medidas essenciais para prevenir o adoecimento.

É nesse contexto que a entrevista com a professora Helena oferece outra dimensão da problemática, marcada por sua trajetória de readaptação funcional, a qual relata da seguinte forma:

> ***Helena:*** *E em 2009, eu fiquei doente da coluna. É, fiquei 7 dias sem caminhar. E aí, onde foi diagnosticado que eu estava com 3 vértebras bem danificadas. É na Lombar. E aí, tipo, eu entrei no processo de tratamento porque eles não mandam para a cirurgia assim de cara. Então eu fiquei de 2009 até 2013. É tipo indo pra perícia, indo pro médico, fazendo fisioterapia, cuidando, tentando fazer com que melhorasse, mas não foi possível. Em 2013 eu fiz a cirurgia. Aí eu fiquei um tempo afastada, lógico, né? Daí quando eu retornei para a sala de aula, foi em 2014. E aí não teve jeito, eu não conseguia mais dar aula. A coluna tipo não permitia, eu fazia as atividades dela inchava e daí a ia para a perícia de novo e isso ficou num processo de janeiro até outubro de 2014. Eu fiquei nesse processo assim afasta de sala de aula, fica na escola. E daí ficava 15 dias em casa. Daí 15 dias na escola. Isso era assim, um transtorno. E daí em outubro de 2014, eles me readaptaram. Daí eu fui para a perícia normal, e daí o perito chegou e falou: a partir de hoje, você não retorna mais para a sala de aula. Foi assim, foi muito difícil, porque a minha cabeça estava boa e o meu corpo que não correspondia (Helena, 2023)*

A narrativa de Helena revela, de forma contundente, uma experiência de ruptura entre corpo e identidade profissional, configurando um dos elementos mais críticos do processo de adoecimento e readaptação docente. Sua vivência evidencia como a deterioração da saúde física – no caso, as lesões na coluna lombar – compromete não apenas a execução das tarefas profissionais, mas também abala profundamente a relação subjetiva com o ofício de ser professora.

A fala “minha cabeça estava boa e o meu corpo que não correspondia” sintetiza o drama vivido por muitos profissionais da educação submetidos a processos de readaptação: o embate entre a vontade de permanecer atuando plenamente e as limitações físicas que inviabilizam essa continuidade. O adoecimento físico, nesse caso, não é um episódio isolado, mas insere-se em uma trajetória prolongada de sofrimento, marcada por perícias médicas recorrentes, afastamentos temporários, tentativas frustradas de retorno e sucessivas frustrações – um verdadeiro ciclo de precarização subjetiva e profissional.

Tal experiência não compromete apenas a saúde física, mas também evidencia os efeitos de um sistema burocratizado e pouco sensível às condições concretas de vida e trabalho docente. Nesse contexto, a perícia médica atua frequentemente mais como mecanismo de controle do trabalhador do que de cuidado, reforçando uma lógica de vigilância e de deslegitimação do

sofrimento. A alternância entre períodos de afastamento e retorno – como no caso descrito de "15 dias em casa, 15 dias na escola" – não se configura como solução, mas como uma instabilidade institucionalizada, que agrava tanto a condição de saúde quanto o desgaste emocional da docente.

Outro aspecto central é a readaptação compulsória, imposta por decisão médica e institucional, sem que haja acompanhamento efetivo para o redirecionamento da identidade profissional. A escola, que antes representava espaço de pertencimento, realização e reconhecimento, passa a ser vivida como um lugar de frustração e desencaixe, na medida em que a docente ainda se percebe cognitivamente apta, mas já não é reconhecida socialmente como professora de sala de aula.

Essa dissonância entre o desejo de ensinar e a impossibilidade física de fazê-lo pode ser compreendida à luz de Tardif (2002), para quem a docência não é apenas um conjunto de tarefas técnicas, mas um ofício permeado por saberes, afetos e identidade. Quando o corpo não responde mais às exigências do trabalho, instala-se uma cisão entre sujeito e prática, gerando sofrimento psíquico e sentimento de desvalorização. Nesse mesmo sentido, Carlotto (2012) observa que o adoecimento docente não deve ser entendido como uma questão meramente individual, mas como expressão de um modelo de gestão que naturaliza o sofrimento como parte intrínseca da profissão. Helena destaca as dificuldades enfrentadas nas perícias médicas e o processo de aceitação das limitações físicas decorrentes da cirurgia na coluna.

> ***Helena:*** *Então assim tive que ir pra psicóloga porque eu não entendia isso, né? Como que a minha cabeça estava ativa, ativa, ativa e o meu corpo não resolvia nada, né? Então assim foi bem complicado essa fase da readaptação foi muito difícil de eu é aceitar. Eu aceitar que realmente eu estava doente, e que eu tinha que ficar nessa situação de readaptada. Aí foi um processo assim muito difícil, porque daí a escola, ela meio que joga este readaptado. Aí para a escola este readaptado, ele não tem importância, porque ele é um doente. Ele é um doente de uma forma ou de outra, ele é um doente. E aí, tipo assim, a hoje fica aqui, hoje fica lá na escola hoje resolve isso, hoje não faz nada. A gente não precisa de você. Então, assim, você enlouquece, você enlouquece, porque você sai daquela tua profissão que tu escolheu, que tu queria, que tu se dedicou, que você estudou, pra um nada (Helena, 2023)*

Helena compartilha sua dificuldade em aceitar o processo de readaptação no trabalho após adoecer. A readaptação, para ela, foi um período complicado, principalmente por ter que aceitar que estava doente e precisava lidar com essa nova condição. A narrativa de Helena carrega uma densidade emocional e simbólica que revela, de maneira contundente, as implicações subjetivas e sociais da readaptação docente em contextos escolares marcados pela

precarização e pelo autoritarismo institucional. O que emerge não é apenas um corpo adoecido, mas uma subjetividade desintegrada pela lógica da exclusão: o estigma da readaptação transforma-se em uma ferida identitária aberta, constantemente reatualizada no cotidiano escolar.

Helena expressa uma dificuldade de autocompreensão típica dos processos de desidentificação profunda: “minha cabeça estava ativa, ativa, ativa e o meu corpo não resolvia nada” (Helena, 2023). Esse descompasso entre o desejo de continuar ativa e o corpo impossibilitado de desempenhar a função docente tradicional se soma à incompreensão institucional, que não oferece nem acolhimento nem reconhecimento. O resultado é um sentimento crescente de inutilidade e deslocamento, como ela própria afirma: “a escola meio que joga este readaptado” (Helena, 2023). Esse "jogar", esse lançar ao nada, ao vago, ao imprestável, remete à ideia de marginalização simbólica: o readaptado torna-se o “não-professor”, presente, mas desprovido de valor, como um corpo que existe, porém vazio de significado profissional.

Como lembra Goffman (1988), o estigma funciona como um rótulo que transforma o indivíduo em algo inferior, desviando-o das normas sociais e corroendo sua identidade. Helena assume, inclusive, esse olhar estigmatizante sobre si mesma, internalizando a narrativa de desimportância: "ele é um doente... a gente não precisa de você" (Helena, 2023). Essa internalização do estigma representa uma forma cruel de autoaniquilação simbólica, na qual a pessoa passa a se ver pelos olhos que a desqualificam.

A patologização da docência readaptada aparece como um processo político e social mais amplo de silenciamento e descarte. A marca da doença – seja ela física ou mental – transforma-se em um dispositivo de despersonalização: o sujeito deixa de ser reconhecido por sua trajetória, seu saber, sua experiência, passando a ser definido apenas por sua limitação. Como aponta Thomson (1997), a memória pessoal, quando não encontra espaços de escuta, pode ser corroída por narrativas dominantes que sufocam a pluralidade de vozes e identidades.

Além disso, a fala de Helena expõe uma estrutura de violência institucionalizada, na qual o adoecimento não é entendido como resultado de condições de trabalho extenuantes, mas como falha individual. Esse modelo ecoa a lógica neoliberal de responsabilização subjetiva, como analisam Dardot e Laval (2016), em que o sujeito deve sempre dar conta de si mesmo, mesmo quando esgotado.

O que se vê, portanto, é a perda do sentido de si: a subjetividade docente é corroída,

fragmentada e desinvestida de valor. Helena não apenas sofre fisicamente, mas também simbolicamente: é exilada da sala de aula, da prática docente e da possibilidade de pertencimento. O processo de readaptação, que poderia ser uma forma de cuidado e reintegração, torna-se um banimento simbólico, transformando a escola em um lugar de aberração, que mais fere do que acolhe.

Helena também revela como a escola a tratava durante a readaptação. Ela menciona sentir que os profissionais readaptados são vistos como sem importância, considerados "doentes" e, por isso, menos valorizados. Isso faz com que suas funções na escola pareçam desnecessárias, sendo deslocada de um lado para outro sem propósito claro. Helena compartilha a discriminação percebida durante o processo, quando o readaptado muitas vezes é desvalorizado e não recebe o devido reconhecimento.

Em sua narrativa, Helena demonstra sentimentos de afastamento e dificuldades para compreender a si mesma, muitas vezes acompanhados por experiências de estigmatização, discriminação e exclusão, tanto na escola quanto fora dela. Há uma tendência marcante de tratar a pessoa readaptada como alguém com uma "condição" a ser corrigida, como se carregasse um rótulo que a tornasse incômoda ou irrelevante — percepção que, preocupantemente, acaba sendo incorporada pela própria pessoa. Ela passa por um processo de despersonalização, perdendo sua identidade e subjetividade.

Fica claro em seu relato que a estigmatização a deixou frustrada e desmotivada, pois sentia que havia perdido o sentido de sua profissão, algo que escolheu, estudou e se dedicou a exercer. A falta de valorização e propósito afetou sua saúde mental, levando-a a buscar apoio psicológico para enfrentar essa fase. Essa fala evidencia o impacto emocional que a readaptação pode ter nos professores, especialmente quando se sentem desvalorizados e deslocados no ambiente escolar.

O deslocamento de Helena para Marechal, após sua readaptação, reflete não apenas uma escolha pessoal em busca de um ambiente mais tranquilo, mas também as contradições de um processo historicamente constituído nas relações de trabalho no serviço público, particularmente na educação. Sua atuação em diversas funções no Colégio Estadual do Campo Margarida — que vão desde atividades administrativas até tarefas de apoio pedagógico — evidencia uma lógica de gestão que, embora aparente ser uma medida de proteção ao trabalhador adoecido, na prática se inscreve na dinâmica de precarização estrutural do trabalho docente.

Como analisa Oliveira (2019), a readaptação funcional emerge como um dispositivo que permite ao Estado manter o trabalhador ativo, mesmo quando sua condição de saúde já não permite o exercício pleno da função docente. Essa prática se consolida em um contexto mais amplo, marcado pela intensificação das políticas neoliberais na gestão pública, que transferem aos indivíduos a responsabilidade por sua própria saúde, deslocando o problema coletivo do adoecimento para soluções individuais.

Dessa forma, o que deveria ser um instrumento de cuidado e preservação da saúde do trabalhador — como é o caso dos processos de readaptação — acaba se convertendo em uma estratégia de gestão que, ao invés de enfrentar as causas do adoecimento, as oculta. Redistribuem-se funções, mantêm-se as exigências de produtividade e reproduzem-se as mesmas lógicas que, muitas vezes, foram responsáveis pelo adoecimento inicial.

É nesse contexto que se insere a trajetória da professora Carmem, cuja entrevista evidencia, de forma sensível, como essas dinâmicas estruturais atravessam as experiências individuais. Ela compartilha os desafios vividos ao tentar equilibrar a vida profissional e pessoal, relatando que permaneceu afastada da docência por cerca de dez anos para se dedicar integralmente à criação de suas filhas — uma escolha essencial para sua vida familiar, mas que trouxe impactos negativos à sua trajetória profissional. Carmem reflete que, se não tivesse se afastado, poderia já estar aposentada. Ao ser questionada sobre seu processo de readaptação, revela como essa experiência se conecta diretamente a um cenário mais amplo de precarização e adoecimento, marcado por tensões entre cuidado, produtividade e a lógica cada vez mais mercantilizada das relações de trabalho na educação.

> ***Salete:*** *É em que momento assim você estava lá dando aula e começou a sentir ali que algo não ia bem?*
>
> ***Carmem:*** *o meu problema foi físico. Eu tive um problema na mão direita é, eu não conseguia mais escrever, tinha muita dor na mão. Eu fiz infiltração na mão, fiquei quase um ano usando aquela luva. O médico me imobilizou nesse período, eu fiquei de licença, e quando eu tentei voltar eu fiquei mais de fevereiro a outubro. Mas aí eu não aguentei mais, aí doía demais eu não conseguia escrever e naquela época, não tinha data show, não tinha internet.*
>
> ***Salete:*** *Era muito no papel, ainda até o registro. O registro de presença no papel, né?*
>
> ***Carmem:*** *Registro no livro tudo no livro. E no quadro escrever neste tipo de quadro aqui. E como na minha matéria precisava escrever muito no quadro. Eu precisava desenhar muito. Entendeu que as figuras, né? Tinha que desenhar. Então, não teve mais como eu conseguir continuar trabalhando (Carmem, 2023)*

Carmem explica como seu problema de saúde a impediu de continuar lecionando. Ela descreve um processo de adoecimento físico progressivo causado por movimentos repetitivos — especificamente, a escrita manual constante e o uso do quadro negro, exigências técnicas impostas pelo ofício docente naquele momento histórico. Seu relato torna visível a dimensão corporal do trabalho pedagógico, frequentemente ignorada nas discussões sobre condições de trabalho na educação.

Como observa Tardif (2002), o corpo do professor é ferramenta e mediação do trabalho pedagógico: é com ele que gesticula, escreve, fala — logo, o desgaste físico é também um desgaste profissional. Carmem não adoece "fora do trabalho"; seu adoecimento ocorre no trabalho — ou melhor, é produto de condições de trabalho inadequadas. O que torna a situação ainda mais grave é a ancoragem temporal do relato: "não tinha data show, não tinha internet" (Carmem, 2023). O que poderia ser um apoio técnico, uma alternativa metodológica que poupasse o corpo, era inexistente.

A falta de recursos pedagógicos condiz com o descaso histórico em relação à infraestrutura escolar pública no Brasil, especialmente durante a década de 1990 e início dos anos 2000 — período de transição tecnológica, mas de implementações lentas e desiguais no setor público. Essa ausência reforça o que Saviani (2007) denuncia como "a precariedade organizada" das políticas educacionais: não se trata de mero descuido, mas de uma estrutura de abandono que naturaliza o sofrimento dos trabalhadores da educação, particularmente no que se refere às tecnologias de ensino.

O adoecimento de Carmem, embora fisicamente localizado na mão, teve impacto total sobre sua capacidade de seguir na docência. Sua experiência evidencia a face perversa de um modelo de organização do trabalho que exige "resiliência" e "vocação" como justificativas para a manutenção da atividade, mesmo sem oferecer as condições mínimas para o exercício profissional. O fato de ela ter tentado permanecer no trabalho, mesmo com dor e com a mão imobilizada, não revela dedicação, mas sim o quanto a pressão imposta pela lógica produtivista foi naturalizada.

A narrativa de Carmem também sugere um ponto de virada histórica. A ausência de ferramentas digitais reforça que a realidade tecnológica das escolas públicas é recente e desigual, e que professores como Carmem foram obrigados a carregar nos próprios corpos o peso dessa transição, sem mediação institucional que aliviasse suas tarefas. A tecnologia, que poderia democratizar a prática docente, só chegou depois que o dano já estava instalado.

Hernández (2000) argumenta que a integração de tecnologias na escola deve estar vinculada a uma mudança de concepção pedagógica — mas, no caso de Carmem, essa ausência representou a continuidade de uma lógica pedagógica opressora e fisicamente insustentável.

O transporte de materiais didáticos pesados é outro aspecto frequentemente negligenciado, mas que afeta a saúde física dos professores. A necessidade de carregar livros, cadernos e outros materiais de uma sala para outra, ou de casa para a escola, pode causar lesões nos ombros, costas e braços. A repetição desse esforço ao longo dos anos contribui para o desgaste físico e a ocorrência de lesões por esforço repetitivo (Lacerda, 2016).

Carmem destaca que, na época, as ferramentas tecnológicas eram limitadas, com pouco suporte digital. Todo o registro de presença e a comunicação eram feitos em papel, e escrever no quadro era uma parte fundamental do seu trabalho, especialmente porque sua disciplina exigia muitos desenhos e ilustrações. Portanto, a combinação da dor e da necessidade de escrever e desenhar no quadro tornou inviável sua continuidade na profissão. Carmem relata com precisão como era conviver com a doença:

> ***Carmem:*** *Existe no punho, existe uma cinta que segura o punho. Uma cinta física, lá dentro, né, ela que segura o punho e ela, em função dos meus problemas ela teve uma inflamação e ela apertava a inervação. Então eu tinha uma dor que começava aqui no ponto do dedo e subia até em cima no braço. Então, além da artrose. Eu tinha esse problema da síndrome do carpo. E até hoje, eu não posso carregar peso, não posso fazer assim, uma coisa bruta com a mão, sabe?*
>
> ***Salete:*** *Deve ser uma dor bem forte, né?*
>
> ***Carmem:*** *Era uma dor insuportável, essa da síndrome do túnel do carpo uma dor insuportável. E fiquei também com os joelhos, com artrose nos joelhos em função de ficar muito tempo em pé, porque assim como não tinha nada de equipamento, então me restava o quadro para dar aula, então eu praticamente ficava o tempo inteiro em pé. E o mau hábito que eu trouxe da minha casa, eu usava salto. E hoje em dia, é óbvio, que ninguém mais faz isso. E que se entende que é um processo que você fica muito tempo em pé. De salto ainda, né? Então tudo isso ajudou eu a ter esse problema no joelho, então hoje eu tenho uma artrose feia nos joelhos. Não posso agachar. Não posso carregar peso, não posso correr. Caminhar é só na esteira, porque na rua eu não tenho condições. Então, assim, tudo em função do meu trabalho ficava muito em pé. Aí assim eu, sou destro, então eu ficava virada para o quadro do lado direito, escrevendo, então eu apoiava o peso do corpo na perna direito. Por isso que primeiro* ***estragou*** *o joelho direito. E o braço direito, escreveu muito tempo, então foi isso que ocasionou todo esse processo. E aí eu tive que readaptar (Carmem, 2023)*

Carmem descreve os problemas de saúde que enfrentou devido ao seu trabalho como professora. Ela utiliza o termo “estragou”; o uso da palavra não é inocente — revela uma lógica perversa. Reduz-se o corpo humano a um bem de consumo, uma peça de máquina que, ao apresentar falhas, é descartada como inútil e substituída. Essa linguagem naturaliza uma visão

desumanizante, como se o valor de uma pessoa estivesse condicionado apenas à sua produtividade.

Ela fala sobre a dor crônica que sente, que se origina de uma inflamação no punho e se agrava por causa da síndrome do túnel do carpo. O corpo dela foi lentamente deteriorado por uma lógica de trabalho que exige resistência física quase sobre-humana, mas oferece quase nada em troca — nem equipamentos, nem apoio, nem prevenção. O uso da palavra "insuportável" é repetido, sinalizando uma dor crônica que foi ignorada institucionalmente até se tornar incapacitante. E o mais grave: essa dor foi normalizada, quase invisibilizada, como se fosse um custo "natural" da docência.

Carmem menciona também um "mau hábito" pessoal — o uso de salto alto —, como se parte da responsabilidade pelo adoecimento fosse sua. Isso reflete uma interiorização de culpa comum em contextos em que o sofrimento do trabalhador é sistematicamente deslegitimado. A ausência de políticas de cuidado, orientação ou adaptação ergonômica foi substituída por autocrítica.

A fala termina com a palavra "readaptar", que aparece como solução apenas após o colapso físico — ou seja, o sistema educacional só reage quando o corpo já foi exaurido. Não há prevenção, apenas remediação.

Assim como Carmem, Alice também desenvolveu problemas físicos devido a movimentos repetitivos:

> ***Salete:*** *E você poderia comentar um pouco, como é que foi o processo de readaptação da função? O que aconteceu?*
> ***Alice:*** *Bom, eu vou mais ou menos calcular eu tenho 20, eu tenho 25 anos de Estado, mais ou menos 25, vai para 26. Fazem uns 8 anos, mais ou menos, 8 a 10 anos que eu tive problemas no meu ombro, porque antigamente não tinha essa tecnologia que tem hoje. Professor de português, escrevia no quadro de giz ainda.*
> ***Salete:*** *Desgaste físico era maior.*
> ***Alice:*** *Desgaste físico e o movimento repetitivo, nós tínhamos poucos materiais de apoio para a gente dar aula, então você trazia um extra ou quando você não podia trazer o extra, porque tudo você pagava, né? Tinha que escrever no quadro os exercícios. Que não tinha no livro, porque o livro didático é um apoio. É bom para língua portuguesa porque tem os textos, né? Você não tem como passar texto no quadro. Mas assim, as atividades nem sempre você concordava com aquilo. Então você trazia o extra ou escrevia no quadro, trazia as folhas. Na época, era um mimeógrafo não era nem computador. É sou das antigas mesmo, então era complicado. Então esse processo de longos anos, escrevendo, escrevendo acarretou em problemas no meu ombro, né, o direito (Alice, 2023)*

Alice menciona que, como os recursos tecnológicos da época eram escassos (usava-se mimeógrafo em vez de computadores), o trabalho manual era ainda mais intenso. A professora

descreve um cenário em que o desgaste físico era inevitável: tecnologia obsoleta, ausência de recursos pedagógicos fornecidos pelo Estado e a exigência constante de suprir essas lacunas por conta própria. O simples ato de escrever no quadro torna-se um símbolo de sobrecarga crônica, marcada por movimentos repetitivos que, ao longo dos anos, resultaram em lesões graves — no caso dela, um problema persistente no ombro.

A narrativa de Alice evidencia um sistema educacional que, além de negligente, era financeiramente excludente: o "extra" para as aulas, como folhas e materiais de apoio, tinha que ser comprado com o próprio salário do professor — um salário já historicamente desvalorizado. Ou seja, o docente era forçado a escolher entre precarizar sua prática ou arcar com os custos para manter um padrão minimamente aceitável de ensino.

Há uma naturalização do esforço corporal como se fosse parte do "ser professor", como se a dor fosse um subproduto honroso do compromisso com a educação. Isso é profundamente perverso, porque normaliza o adoecimento como consequência "esperada" da dedicação, mascarando a total ausência de suporte institucional.

Além disso, o comentário "sou das antigas mesmo" — dito com certo tom de resignação — reforça o quanto essas violências laborais foram historicamente silenciadas, tratadas como "parte do pacote" do trabalho docente, ao invés de serem denunciadas como formas de exploração e negligência.

Alice compartilha suas experiências e percepções sobre o ambiente escolar após passar por um processo de readaptação. Ela expressa sua identificação com a escola atual, ressaltando que o diretor é receptivo e flexível, o que facilita sua adaptação. No entanto, ela também menciona que já trabalhou em outras instituições, onde o clima era muito diferente.

> ***Alice:*** *É, eu sempre gostei do colégio aqui, eu acho que me eu me identifico com ele. Mas o diretor daqui ele é muito receptivo. E até mais flexibilidade, mas eu já passei em escolas no período de adaptação que eu ficar. Hoje eu tenho 40 horas aqui. Mas eu já passei em escolas, tipo ficar meio-dia em uma, e meio-dia no outro. Tem escolas que os diretores não querem nem ver o readaptado. Assim como eu tenho colegas aqui na nossa escola, como em outros que eu já passei, que parece que um ET desceu na Terra do céu e pousou na escola, entendeu? As pessoas te olham com um olhar diferenciado. Existe um preconceito com isso. Existe um preconceito em relação ao readaptado. O sentimento é de que nós não somos mais úteis para a escola. O sentimento é de que se você não for professor, que você nunca pisou numa sala de aula. Sendo que eu readaptei, com 20, 22 anos quase de sala. Então, assim eu tive a minha trajetória em outras épocas. Existem esse olhar do preconceito de alguns colegas (Alice, 2023)*

A experiência relatada pela professora entrevistada revela um quadro de exclusão

silenciosa, frequentemente institucionalizada, que permeia a vivência dos docentes em readaptação funcional. Embora relate ter sido acolhida em sua escola atual, a docente destaca que, em muitas instituições, persiste uma resistência significativa por parte da gestão, que "não quer nem ver o readaptado" (Alice, 2023). Tal afirmação explicita o peso do estigma associado a essa condição, evidenciando que, em vez de suporte, prevalece a rejeição, tanto da direção quanto dos próprios colegas.

A metáfora utilizada pela professora — sentir-se como um "ET que desceu na Terra" (Alice, 2023) — ilustra de forma contundente o processo de despersonalização vivenciado pelos profissionais em readaptação. Nessa perspectiva, a identidade docente parece ser reduzida ao ato de lecionar em sala de aula, ignorando a experiência acumulada ao longo de anos de prática pedagógica. Essa desconsideração resulta em um apagamento simbólico da trajetória do professor, reforçando a percepção de inutilidade: "o sentimento é de que nós não somos mais úteis para a escola" (Alice, 2023).

A narrativa também chama atenção para a falta de reconhecimento institucional da história profissional construída. Ao mencionar ter mais de duas décadas de experiência docente, a professora evidencia a ausência de valorização de sua contribuição anterior, reforçando que, na percepção de alguns colegas e gestores, a competência profissional estaria restrita ao desempenho de funções estritamente ligadas ao trabalho em sala de aula.

Esse cenário reflete não apenas a ausência de políticas consistentes de acolhimento, mas também a reprodução de preconceitos no ambiente escolar, os quais impactam diretamente a autoestima e o bem-estar dos professores em readaptação. Como destaca a entrevistada, a readaptação, que deveria constituir um instrumento de cuidado e inclusão, muitas vezes se transforma em marcador de inferioridade, restringindo a participação e até o convívio social do docente no espaço escolar. Em alguns casos, a resistência de diretores em aceitar professores readaptados leva à necessidade de divisão do tempo entre duas escolas, o que gera desafios logísticos e emocionais adicionais.

2.1 A materialização do sofrimento docente no contexto da precarização: uma leitura da narrativa de Joana

Neste subitem, aprofunda-se a análise e interpretação da entrevista com a professora Joana, cuja trajetória evidencia, de forma contundente, como o processo de precarização do

trabalho docente se inscreve no corpo e na subjetividade dos profissionais da educação. Sua narrativa constitui um ponto de partida para refletir sobre as formas pelas quais o sofrimento atravessa o exercício da docência na rede estadual, revelando não apenas as condições materiais degradantes de trabalho, mas também os impactos emocionais e simbólicos associados à desvalorização profissional, à sobrecarga e à ausência de reconhecimento institucional. Ao tratar o adoecimento como evidência concreta das contradições estruturais que marcam a organização do trabalho na escola pública, a escuta sensível da experiência de Joana oferece elementos para compreender os sentidos atribuídos por ela à sua trajetória, bem como os mecanismos de resistência, resignação ou reinvenção presentes em sua fala.

O relato de Joana sobre o início de sua trajetória profissional no magistério estadual evidencia um percurso marcado pela multiplicidade de vínculos e pela busca constante por estabilidade. Sua experiência dialoga com uma dinâmica recorrente entre professores da rede pública: a necessidade de assumir diferentes cargos e contratos simultaneamente — muitas vezes em instituições distintas — como estratégia para garantir uma renda minimamente compatível com o custo de vida e com a valorização esperada da profissão.

Antes mesmo de se consolidar no serviço público estadual, Joana atuou no município, em contratos temporários e também na universidade, compondo uma carga horária extensa e fragmentada.

> ***Salete:*** *E no estado, quando você iniciou com um padrão ou 2 padrões 20.*
>
> ***Joana:*** *No Estado eu tenho 2 padrões. Eu fecho 40 horas. Eu trabalhei 2 anos também na Unioeste no curso de Educação Física, mas daí como colaboradora. Foi justamente um período que antecedeu o concurso do Estado. Porque eu estava no município, então. Fiquei no município 20, 40 na Unioeste e depois disso daí surgiu um concurso e depois o outro. Então fechei as 40 daí no estado.*
>
> ***Salete:*** *E nessa época que tu trabalhou no Estado, tinha um período assim que precisava se deslocar para outras escolas, conseguia fechar só numa, como é que era?*
>
> ***Joana:*** *Não. Acho que eu nunca, nunca fiquei em só uma escola, até o momento da minha readaptação. Eu iniciei é no primeiro momento a gente não fixou logo em nenhuma escola, então trabalhei de mais ou menos outubro até o final do ano, quando fui chamada na escola, no colégio Marechal. Aí, no ano seguinte, eu consegui fui pro colégio Paulo Freire, já comecei a trabalhar com jovens e adultos, mas ainda com ordem de serviço. E aí eu tinha também município, então eu sempre estava em várias escolas. Aí depois acho que foi no segundo ou terceiro ano que eu consegui fixar meu padrão e aí foi lá em Porto Mendes. Aí eu como as escolas têm poucas aulas de educação física. É no interior também, poucas. Aí eu comecei trabalhando lá e em São Roque (Joana, 2023)*

Mesmo tendo suas quarenta horas consolidadas no Estado, Joana relata que nunca conseguiu atuar em apenas uma escola, precisando lecionar tanto na cidade de Marechal Cândido Rondon quanto no interior do mesmo município. Essa realidade é compartilhada por muitos professores da educação básica: o deslocamento constante entre diferentes unidades escolares tornou-se prática recorrente, sobretudo no contexto de precarização das condições de trabalho docente. Tal mobilidade, frequentemente imposta pelas estruturas administrativas do sistema educacional, contribui para o aumento do estresse e para a descontinuidade do processo pedagógico, configurando-se como mais um dos múltiplos desafios enfrentados pelos professores no exercício da profissão (Oliveira; Pereira, 2013).

O deslocamento de uma escola para outra, muitas vezes situada a uma distância considerável, implica em uma rotina extenuante, já que é comum o professor ter os minutos contados para chegar ao próximo local de trabalho, onde novas aulas o aguardam. Soma-se a isso o acréscimo dos gastos com transporte, que pressiona ainda mais suas finanças. Nesse contexto, Joana prossegue em seu relato:

> ***Salete:*** *Dois extremos, se deslocava de um lado para outro.*
>
> ***Joana:*** *Sim. Sempre, aí durante um tempo eu tinha, continuei no CEEBJA com jovens e adultos à noite e tinha Porto Mendes. Então eu dava aula, é alguns dias em Entre Rios, alguns dias em Pato. Depois é como era um APEDs[14], então trabalhei Quatro Pontes, Mercedes. Acho que em todas as APEDs.*
>
> ***Salete:*** *Para fechar a carga horária.*
>
> ***Joana:*** *Por um tempo, eu fiquei também na coordenação das APEDs à noite. E aí, também visitava as demais, Margarida, enfim, tinham várias APEDs que hoje já não tem mais. E de dia com aulas, então é em Porto Mendes. Depois eu consegui remoção para Iguiporã. Aí fiquei 20 horas em Iguiporã e 20 horas no Monteiro Lobato também dois extremos da cidade. Era uma correria, uma loucura. Quando estava com 20 horas no estado, inicialmente. Aí eu trabalhava com a substituição também, além das minhas aulas no município, tinha substituições de licenças especiais de professores. Então trabalhei no Ceretta, Frentino, no Eron. Então por isso acabei dando aula em praticamente todas as escolas (Joana, 2023)*

Além de atuar em dois extremos do município de Marechal Cândido Rondon, Joana lecionou também em outros municípios do Oeste do Paraná, como Entre Rios do Oeste, Pato Bragado, Mercedes, entre outros. Essas cidades são próximas a Marechal Cândido Rondon.

A narrativa de Joana constitui um retrato cru da lógica exaustiva e fragmentada que estrutura a vida de muitos professores no serviço público. Longe de qualquer ideal romântico

[14] Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual (APEDs).

da docência, seu relato expõe uma rotina marcada por sobrecarga, deslocamentos extremos, instabilidade e múltiplas funções — tudo isso em nome da tentativa de garantir uma renda minimamente digna e manter o vínculo com a profissão.

Joana narra, quase como uma cronologia de sobrevivência, um período em que acumulava funções: aulas durante o dia, coordenação à noite, deslocamentos entre escolas em regiões opostas da cidade, substituições de colegas em licença e mais aulas em outras redes. Essa lógica de "correria", descrita por ela mesma como "uma loucura", ainda que criticada no presente, denuncia um sistema educacional que depende da exploração física e emocional de seus profissionais para funcionar.

A rotatividade constante entre escolas e funções revela uma ausência de estabilidade e pertencimento. O professor é tratado como peça de reposição — deslocável, fragmentado, despersonalizado. O acúmulo de tarefas é visto, muitas vezes, como sinal de comprometimento, mas, na prática, constitui evidência da precarização do trabalho docente, em que um único vínculo não basta para garantir nem o sustento nem a valorização profissional. Além disso, a menção às APEDs, que "hoje já não existem mais", levanta outra crítica importante: a descontinuidade de políticas públicas e programas educacionais. O apagamento dessas ações deixa um rastro de desvalorização institucional, tanto para os profissionais que atuaram nelas quanto para os estudantes que delas se beneficiaram.

Esse cenário retratado por Joana evidencia aquilo que Oliveira (2013) denomina como **intensificação do trabalho docente**, caracterizada não apenas pelo aumento da carga horária, mas também pela diversificação de tarefas e pela pressão por desempenho. A prática de trabalhar em várias escolas para "fechar a carga horária" demonstra como o sistema educacional atual impõe aos professores uma lógica de sobrevivência: muitos são obrigados a se desdobrar entre turnos e municípios distintos, em detrimento da saúde física e mental, sem garantias mínimas de valorização profissional.

Como aponta Weber (2015, p. 19), o cotidiano escolar tem sido marcado por processos de precarização, que envolvem "problemas de saúde física e mental, o controle do tempo de trabalho, a responsabilização pelo insucesso escolar". Tais elementos revelam que o adoecimento docente não é isolado, mas estrutural.

Por fim, o tom quase orgulhoso ao dizer que deu aula em "praticamente todas as escolas" carrega uma ambiguidade. Por um lado, é prova da experiência e dedicação da professora. Por outro, escancara um sistema que exige esse nível de entrega e mobilidade como condição para

"permanecer" no trabalho, evidenciando um modelo educacional sustentado por sacrifícios individuais e pela hiperdisponibilidade do professor. Em vez de oferecer condições dignas e humanas de trabalho, o sistema opera na lógica do esgotamento — e isso, a longo prazo, gera adoecimento, desmotivação e a necessidade de processos de readaptação que, como vimos em outras falas, são marcados por estigmas.

Com as quarenta horas dos concursos do Município e do Estado, somadas às aulas de substituição que compunham sua vida profissional, Joana chegou a trabalhar sessenta horas-aula por semana. Uma rotina desgastante:

> ***Salete:*** *E com essas substituições, provavelmente ultrapassava as 40.*
>
> ***Joana:*** *Daí eu tinha 20 no município, 20 no estado. Os 2 concursos. E aí às extraordinárias do Estado essas substituições, quer dizer, que por muito tempo eu trabalhei 60 horas. Então, o resultado também vem, na questão de saúde,* ***é mais desgastante.***
>
> ***Salete:*** *Que loucura.*
>
> ***Joana:*** *Pois é, quando a gente é jovem a gente acaba abraçando o mundo, mas nossa, tem que ter um limite.*
>
> ***Salete:*** *Chega um momento que a conta chega (Joana, 2023)*

Ao narrar, Joana expõe, de forma clara e crítica, uma das grandes armadilhas do trabalho docente no serviço público: a sobrecarga invisibilizada. A professora relata ter mantido, por um período, uma jornada de 60 horas semanais, dividida entre dois concursos e contratos extraordinários — uma condição que, embora pareça exceção, é mais comum do que se admite no discurso oficial sobre a docência. O que se observa aqui é a romantização do chamado "sacrifício docente".

A fala de Joana — "quando a gente é jovem acaba abraçando o mundo" — reflete uma lógica internalizada, muitas vezes incentivada por políticas públicas e narrativas institucionais, que associa dedicação à autoexploração. Trabalhar 60 horas não é um ato de heroísmo: trata-se de um sintoma de um sistema que obriga o professor a se desdobrar para alcançar uma remuneração razoável e garantir estabilidade, frequentemente às custas da própria saúde. Joana reconhece as consequências: "o resultado também vem, na questão de saúde". Trata-se de uma denúncia séria. A sobrecarga física e mental não é um acaso, mas estrutural. O desgaste, o adoecimento e, em muitos casos, a posterior readaptação ou afastamento são frutos diretos de uma organização do trabalho que explora o tempo, o corpo e a mente do professor até o limite.

Conforme analisam Oliveira e Pereira (2013), o trabalho docente no Brasil tem sido

submetido a um processo de intensificação, caracterizado pela ampliação das jornadas e pelo acúmulo de tarefas em contextos marcados por demandas crescentes e por condições precárias. Para as autoras, “as condições de trabalho nas escolas públicas, somadas à multiplicidade de funções atribuídas aos professores, constituem um campo fértil para o esgotamento físico e psíquico, além de colocarem em risco a própria qualidade da educação” (Oliveira; Pereira, 2013, p. 46). Essa reflexão evidencia que o adoecimento docente não pode ser compreendido como um fenômeno individual ou isolado, mas como expressão concreta das contradições presentes no modelo de gestão da educação pública.

Segundo Joana, o resultado de tanto trabalho e da correria do dia a dia culminou em problemas de saúde, afinal, “chega um momento que a conta chega”. Para a professora, essa “conta” manifestou-se de forma mais intensa em problemas de coluna:

> ***Joana:*** *É, e aí depois de Iguiporã e Monteiro Lobato foi mais ou menos nesse período que eu acabei tendo o problema maior em relação a minha coluna cervical. Eu já tinha uma hérnia de disco, mas era algo controlado, com fisioterapia e exercícios. Mas depois foi se agravando. E eu já tinha, na verdade também um probleminha no quadril, mas também era algo a princípio tratável. Até depois da minha cirurgia, da coluna que eu acabei ficando por 4 meses com uso do colete cervical e aí, com enfraquecimento muscular também, é acabei sentindo meu quadril e aí fomos investigar. Aí numa caminhada simples eu acabei tendo estiramento de todos os tendões. E aí a gente foi investigar mais a fundo. Fui para Curitiba e lá com os exames que aí descobriu-se que eu tenho uma doença crônica degenerativa no quadril, então na época eu estava com 30 e poucos anos, mas teu o quadril é como se tivesse 40 e poucos. É 10 anos a mais já. Então é síndrome do impacto. É fêmur acetabular (Joana, 2023)*

Joana escancara, de forma dolorosa, os efeitos físicos concretos que as condições de trabalho na docência podem gerar — ou agravar — no corpo do professor. O acúmulo de funções, jornadas extenuantes, deslocamentos constantes e a ausência de pausas adequadas, somados à naturalização da dor e do adoecimento no cotidiano escolar, contribuem diretamente para o desenvolvimento ou a piora de doenças osteomusculares, como no caso de Joana, que teve sua hérnia agravada e desenvolveu uma síndrome crônica degenerativa.

Sob a lógica capitalista, o trabalho docente tem sido submetido a uma intensificação constante, que não impacta apenas a saúde física e mental dos professores, mas também atinge profundamente sua subjetividade. Como analisa Dias (1998), a reestruturação produtiva transforma o trabalhador em mero operador de demandas crescentes e contraditórias, exigindo disponibilidade permanente, muitas vezes em condições que comprometem seu próprio bem-estar. Nesse cenário, o corpo do professor passa a ser tratado como uma engrenagem — um

“corpo-ferramenta” —, pressionado a responder às exigências institucionais, mesmo quando isso implica o adoecimento.

O caso de Joana também dialoga com as análises de Dejours (2007), ao evidenciar como o sofrimento no trabalho emerge da incompatibilidade entre as exigências institucionais e as capacidades humanas de lidar com elas. O adoecimento não foi apenas físico; ele é também expressão de um modelo educacional que ignora os limites humanos em nome da produtividade, revelando a precarização do trabalho docente e a ausência de políticas institucionais eficazes de cuidado e prevenção. Joana segue relatando:

> ***Salete:*** *Ah, essa é a denominação?*
>
> ***Joana:*** *É denominação técnica. Mas, resumindo, meu osso do quadril, ele é um pouco maior no final, então ele está sempre em contato com o que assim, no normal seria ter um espaçamento entre o quadril e o fêmur. Então o meu osso. É maior, e ele tá sempre pegando ali no músculo, então ele provoca uma inflamação constante. Então precisa até entender todo esse processo e aprender novamente a mudar totalmente meu estilo de vida que era hiperativo. Então meu estilo de vida, minha profissão, acabou acelerando o processo. Mas eu não sabia aí, enfim, fui vivendo, fui trabalhando. E também no período, quando eu não tinha 60 horas de aulas, eu dava aula de ginástica também quase todos os dias, então isso também foi agravando (Joana, 2023)*

Fica evidente, por meio da fala de Joana, que sua profissão não causou o problema; no entanto, sua rotina corrida e seu estilo de vida aceleraram o processo de desgaste do fêmur. Por isso, ela precisou mudar sua rotina, algo que parece não ter sido efetivamente cumprido, uma vez que “fui vivendo, fui trabalhando”.

O relato de Joana evidencia, de forma contundente, a relação direta entre o estilo de vida laboral imposto à docência e o adoecimento físico progressivo. A condição crônica que ela descreve — a síndrome do impacto fêmur-acetabular — tornou-se ainda mais grave em virtude de um ritmo de trabalho extremamente extenuante e marcado por sobrecarga: 60 horas semanais em sala de aula, somadas a aulas de ginástica quase diárias. Essa prática reflete uma lógica produtivista internalizada, na qual o corpo do docente é tratado como recurso inesgotável, até o colapso.

A intensificação do trabalho, marca do atual modelo capitalista, impõe aos trabalhadores um ritmo acelerado e desgastante, levando-os ao adoecimento físico e emocional. Na educação, esse processo se manifesta na transformação do professor em executor de tarefas, submetido a uma lógica produtivista que subordina a formação humana às dinâmicas de eficiência, desempenho e controle. A trajetória de Joana exemplifica essa realidade, na medida em que sua

rotina de múltiplas funções e jornadas exaustivas é internalizada como algo natural, ainda que seus efeitos comprometam sua saúde e seu bem-estar.

Além disso, o trecho revela um aspecto fundamental do adoecimento docente: a falta de conhecimento ou de acesso a informações e cuidados preventivos. Joana só compreendeu a gravidade da própria condição após o agravamento dos sintomas e uma mudança forçada de estilo de vida. Isso se alinha à análise de Dejours (2007), que aponta que o sofrimento no trabalho muitas vezes se torna invisível — seja porque é negado pelo próprio sujeito, seja porque é deslegitimado institucionalmente — até que se manifeste de forma aguda, por meio de doenças físicas ou psíquicas.

Essa "naturalização do sofrimento" é uma das formas mais perversas de precarização do trabalho docente, pois silencia o corpo e a subjetividade do trabalhador em nome da produtividade, como também ressalta Oliveira (2013) ao analisar o impacto das políticas educacionais neoliberais sobre o cotidiano das escolas públicas brasileiras.

Com relação à carga horária, Joana relata que, quando não fechava as sessenta horas de trabalho em escolas, atuava como professora de ginástica em projetos vinculados a escolas. Sobre isso, ela indicou que:

> ***Salete:*** *Você trabalhava assim em academias, por exemplo?*
>
> ***Joana:*** *É, na verdade, eu tinha projetos nas escolas e em um clube com mulheres e a gente fazia ginástica para mulheres. E, mas assim. É depois o médico com essa descoberta. Então ele falou que o meu é 70% genético e aí a gente foi descobrindo que a minha avó, por parte do meu pai tinha também um problema de quadril semelhante, então seria essa parte que influenciou. E os 30% é sua vida, o seu estilo de vida. E o que que você está fazendo? É, só estou dando aula de dança, capoeira, jogos, aulas que sobe e desce escada, porque o ginásio de esportes é tudo degraus altos. Então, e eu ia percebendo que cada vez está mais difícil ficar o dia todo lá às 10 aulas de pé, porque educação física você não para, né.*
>
> ***Salete:*** *Você está em função do movimento.*
>
> ***Joana:*** *Direto, então eu começava a sentir assim até o formigamento no quadril, e sentia que a musculatura de um lado de uma perna estava esgotada sempre. Já não conseguia mais fazer todos os exercícios de musculação que eu fazia com outro lado do corpo. Então, e vai afetando depois, o outro com a do outro lado do quadril também acaba sofrendo por sobrecarga. E aí na época, o médico em Curitiba falou: "olha, tem o quadril, não é só para você trabalhar, você precisa mudar. Você não pode mais ficar com educação física. Ah, não ser que for dar aula sentada." Então pra mim foi decisivo. E aí eu até falei que isso não seria justo nem com os meus alunos. Que isso não era o meu perfil, então, não queria é trabalha, imagina de forma relapsa. E aí eu fiquei os 2 anos em tratamento. Tentei voltar daí que deu novamente aquele problema no meu quadril. Fiquei 60 dias sem pisar. Tive que reaprender a andar aí, enfim, foi um processo bem doloroso. Mas aí veio a proposta da readaptação (Joana, 2023)*

Apesar de seu problema ser genético, atuar em escolas e clubes, manter uma rotina que exigia permanecer de pé por horas, o sobe e desce de escadas e a atuação em projetos diversos potencializavam o adoecimento. A narrativa de Joana evidencia o quanto o sistema educacional depende da integridade física do trabalhador, mas se mostra completamente incapaz de protegê-la ou preservá-la quando esta começa a se deteriorar — mesmo que tal processo seja previsível e amplamente sinalizado.

Joana inicia relatando um histórico de engajamento e iniciativa — projetos com mulheres, ginástica, capoeira, jogos — revelando uma atuação ativa e diversa. No entanto, esse envolvimento corporal intenso se torna o palco de um processo de adoecimento silencioso e progressivo. A doença no quadril, mesmo sendo em parte genética, é profundamente agravada por anos de sobrecarga física institucionalmente imposta e naturalizada. A fala “educação física você não para” (Joana, 2023) resume uma cultura de invisibilização da exaustão. Nessa lógica, o movimento constante não é visto como risco ou esforço, mas como norma — e qualquer impossibilidade de acompanhá-lo é tratada como falha individual.

A busca constante por resultados imediatos e o ritmo acelerado da educação física nas escolas — que exigem movimentos contínuos e desgastantes — configuram-se como um exemplo claro da intensificação do trabalho docente. Ao invés de ser um ambiente que priorize o cuidado e o bem-estar do professor, a escola se torna um espaço de sobrecarga física e emocional.

O médico, ao sugerir que ela "não poderia mais trabalhar com educação física", sinaliza a tensão entre o desejo pessoal de continuar na profissão e a realidade imposta pela sua condição de saúde. Essa fala reflete um dilema comum entre os professores: o confronto entre o amor pela profissão e as exigências do corpo, que não consegue mais suportar a carga imposta. Segundo Dejours (2007), o sofrimento no trabalho muitas vezes é camuflado até o momento em que não há mais como ignorá-lo, gerando não apenas desgaste físico, mas também um processo de despersonalização do trabalhador. Ao ser "obrigada" a reconsiderar sua forma de atuar, Joana enfrenta um processo doloroso de corrosão de sua identidade profissional e pessoal.

Além disso, a proposta de readaptação, que visava uma mudança de função para reduzir a sobrecarga, não foi aceita por Joana, que, em um gesto de resistência, se recusou a "trabalhar de forma relapsa". Esse movimento evidencia um conflito interno entre a dedicação à profissão e as limitações impostas pela sua condição de saúde.

O corpo da professora passa a ser visto como um "problema", quando, na verdade, é o modelo de trabalho que é insustentável. Quando Joana relata o momento em que o médico lhe disse que ela não poderia mais dar aulas de Educação Física, sua resposta evidencia um conflito ético e identitário: “não seria justo com os meus alunos... não era o meu perfil” (Joana, 2023). Isso revela o quanto o valor do professor está atrelado à ideia de pleno funcionamento físico. A impossibilidade de desempenhar seu trabalho como antes torna-se, para ela, não apenas um desafio logístico, mas uma ameaça à própria noção de comprometimento e dignidade profissional. Ela internaliza a culpa, como se continuar trabalhando sentada fosse “relapso”, quando, na verdade, seria um direito, uma forma legítima de inclusão e cuidado.

Esse tipo de autossacrifício moral é normalizado no sistema de ensino, que não oferece alternativas reais de acolhimento. Em vez de propor adaptações viáveis e valorizadas, a gestão empurra o trabalhador a escolher entre superar a dor ou se afastar. No caso de Joana, o afastamento só ocorreu quando o corpo literalmente colapsou: 60 dias sem pisar no chão e reaprendizagem da marcha — o ponto extremo do adoecimento físico que poderia ter sido evitado com escuta, prevenção e respeito.

A proposta de readaptação aparece aqui como o último recurso, não como política de cuidado, mas como consequência de um processo de exaustão. É o remendo após o rompimento — uma resposta tardia, que só vem quando a produtividade não pode mais ser arrancada. Essa fala é profundamente crítica do ponto de vista do capacitismo institucional[15], da lógica neoliberal do rendimento docente e da desumanização do trabalho na educação. É uma denúncia potente sobre como o corpo do professor é usado até a exaustão, e só então reconhecido — não como sujeito, mas como problema a ser "realocado".

Ao falar sobre seu processo de readaptação no trabalho, Joana não conteve a emoção. Certamente é algo difícil falar sobre sua trajetória, uma trajetória marcada pelo esforço, pela dedicação e ao mesmo tempo uma trajetória marcada por pressões:

> ***Joana:*** *No início eu não quis. Não queria. Queria tentar voltar. E tentei voltar, mas aí eu tive novos probleminhas no quadril e realmente não dava mais para*

[15] O termo *capacitismo institucional* refere-se ao conjunto de práticas, discursos e estruturas presentes nas instituições que, de forma explícita ou velada, discriminam, excluem ou desvalorizam pessoas com deficiência ou com limitações temporárias ou permanentes. No contexto escolar, essa forma de capacitismo não se restringe a atitudes individuais, mas se manifesta nas políticas, nas normas e na organização do trabalho, que frequentemente ignoram as necessidades específicas desses profissionais, restringem sua participação plena e reforçam estigmas. Assim, ao invés de promover inclusão e acessibilidade, as instituições reproduzem desigualdades e perpetuam barreiras que comprometem o exercício pleno da cidadania e do trabalho docente.

> *ficar todo esse tempo. E aí também a minha coluna, não só do quadril, mas aí meu pós cirúrgico, foi tudo bem, porém voltar para a quadra é, não dava pra ter movimento brusco. Então bola voando, você não pode estar fazendo força. Movimentos bruscos com o pescoço. Então, muda toda a mobilidade. E aí eu vi que não dava mesmo.*
>
> ***Salete:** Desculpa, quer dar um tempo. (Neste momento a professora que já estava emocionada ao relatar cai no choro. Dei um tempo na gravação, deixei ela respirar tomar uma água, conversamos um tempo sem gravador e, posteriormente, retornamos) (Joana, 2023)*

Joana relata um momento de ruptura. A tentativa de retorno ao trabalho, após cirurgia e período de recuperação, foi marcada pela insistência em retomar seu papel original — um esforço que, a princípio, parece movido pelo desejo de superação, mas que, em sua essência, evidencia também uma pressão internalizada: a de que "o verdadeiro professor é aquele que retorna, que não desiste, que dá conta" (Joana, 2023). A insistência em voltar, mesmo com limitações físicas severas, demonstra o quanto a identidade docente está ligada a um ideal de entrega total, corporal e emocional, ao fazer pedagógico. Contudo, o relato mostra que esse retorno não foi possível.

A limitação funcional do quadril e da coluna — agravada por riscos de movimentos bruscos, uso de força e impactos imprevisíveis, como "bola voando" — torna o ambiente da quadra um espaço de ameaça, e não de ensino. A quadra, que simbolicamente representa o lugar de atuação do professor de Educação Física, transforma-se em um território hostil, onde o corpo já não pode mais pertencer. A dor física, portanto, se soma à dor simbólica da perda: perda da função, da rotina, da relação com os alunos e da própria "persona docente" construída ao longo de anos. O choro de Joana, que interrompe a entrevista, não é apenas um sinal de fragilidade momentânea; ele é expressão de luto: o luto por um corpo que já não responde como antes, por uma carreira que precisa ser ressignificada à força e por uma identidade profissional construída sobre a presença ativa, ágil e funcional — agora ferida.

Segundo Alves (2011), o trabalho docente não é apenas uma atividade técnica, mas carrega uma dimensão afetiva e subjetiva intensa. Assim, quando o professor é forçado a abandonar a prática para a qual se formou e dedicou anos de sua vida, ocorre uma ruptura subjetiva, gerando sentimento de frustração, perda e sofrimento psíquico. No caso de Joana, essa ruptura manifesta-se de forma explícita, culminando no choro durante a entrevista — um símbolo do luto necessário diante da perda de sua identidade como professora ativa de Educação Física.

Ao interromper a gravação e acolher Joana, ofereci um gesto ético fundamental, que

contrasta com o tratamento frequentemente institucional dispensado a docentes adoecidos: enquanto o sistema educacional exige retorno e desempenho, a escuta sensível oferece espaço para a dor e para a pausa. Essa pausa, simbólica e real, é o que raramente é permitido ao professor no contexto escolar. Na continuidade de sua narrativa, Joana indicou que:

> ***Joana:*** *Então, desde 2015, que eu readaptei na verdade antes já. Eu, eu já fazia bastante tempo acompanhamento com ortopedista, aqui em Marechal e Toledo. E daí a partir de, acho que foi 2013 por aí, que eu tive esse problema maior no quadril. Que daí a gente foi para Curitiba e também faça acompanhamento lá. E assim, meu tratamento é exercício físico adequado moderado.*
>
> ***Salete:*** *Equilibrado.*
>
> ***Joana:*** *É isso, então eu passei acho que uns 3 anos só podendo fazer fisioterapia. É, não podia ter impacto nenhum, é nenhum mesmo. E isso também acaba causando muito medo. É medo do movimento. Então, a pior coisa para mim era o apoio. É, por exemplo, agachamento, ou um giro, por exemplo abriu uma porta que é uma coisa simples. Se você vai abrir uma porta e outra pessoa vai passar, você vai afastar o pé para trás. Nesse movimento, do giro da perna. Eram sempre o meu nervo, fisgado dentro do quadril. Então, é porque comprime o nervo, e aí a tua resposta era deixar perna sem sensibilidade. Eu não tinha mais comando da perna naquele momento. É uma defesa do corpo para mim não fazer força em cima. Então tinha que esperar alguns segundos e movimentando aos poucos para poder voltar. Então dirigir era uma tragédia. Dirigir era péssimo. Foi uma das coisas que o médico falou, é ... você não pode mais sair para tudo que é canto. Você tem que trabalhar mais próximo da sua casa. Dirigir o mínimo. Porque também fica muito sentado, comprime quadril. O pedal também. O movimento dos pedais também forçava muito. E nossa, quando descia do carro aí, senhor, quase que precisava de ajuda para descer, tinha que descer. Tive que aprender a fazer tudo devagar, girar o corpo, devagarinho, não sair direto, não entrar direto no carro, sempre fazendo um movimento por vez. E aí fiz uns 3 anos de fisioterapia intensiva, não aguentava mais. Aí o médico me liberou para começar o pilates. Aí um ano fiquei fazendo pilates. E daí falei para ele que eu queria fazer algo um pouco mais intenso, se já podia refizemos os exames e tudo e daí ele liberou para fazer caminhada em terrenos, planos com calçado adequado e pouco, é espaço curto (Joana, 2023)*

O processo de tratamento de Joana teve como base a fisioterapia; entretanto, esse processo foi vivenciado com muito medo por parte dela — o chamado “medo do movimento”. Esse medo era desencadeado pela dor que surgia a cada gesto antes simples. Até mesmo dirigir tornou-se uma tarefa dolorosa; percursos longos de carro já não eram uma alternativa viável para ela.

O medo descrito por Joana — medo do movimento, da dor, do acidente — pode ser interpretado como uma tradução corporal do medo simbólico de “não dar conta” ou de “não servir mais”, dentro da lógica produtivista que rege a educação pública contemporânea. A exigência médica de mudar o estilo de vida, reduzir deslocamentos e abandonar práticas de

ensino mais dinâmicas, como as aulas de Educação Física, implica uma ruptura forçada com a identidade construída ao longo de sua trajetória profissional.

Esse processo impacta diretamente a experiência docente, pois a perda de mobilidade e o afastamento das práticas tradicionais de ensino são vivenciados, muitas vezes, como perda de valor pessoal e profissional. A noção de "ser professor" — construída na ação, no corpo em movimento e na presença constante — é profundamente abalada quando o corpo já não responde às exigências do cotidiano escolar.

A experiência de Joana evidencia, com profundidade e dor, os limites entre saúde, funcionalidade e identidade profissional em um sistema educacional que exige muito, mas oferece pouco suporte concreto ao trabalhador adoecido. Ela descreve um processo prolongado e exaustivo de acompanhamento médico, tratamento e tentativas de manter alguma autonomia diante de um corpo cada vez mais limitado. O que salta aos olhos é o silêncio institucional: durante todo esse período, não há menção a nenhum tipo de apoio da escola, da Secretaria de Educação ou de políticas públicas voltadas à saúde do trabalhador. A responsabilidade pela reabilitação é completamente individualizada — evidência da lógica neoliberal, na qual a saúde é privatizada, o adoecimento é tratado como falha pessoal e a readaptação é vista como concessão, não como direito.

O medo como categoria existencial — o "medo do movimento" mencionado por Joana — tem caráter paralisante, não apenas físico, mas psicológico e simbólico. A ansiedade diante de gestos cotidianos, como girar o corpo ou abrir uma porta, revela o quanto o corpo se torna imprevisível e não confiável. Além disso, essa instabilidade corporal afeta diretamente a forma como ela se insere no mundo e se reconhece como sujeito ativo. Esse medo é, em última instância, o medo da inutilidade: o temor de não conseguir mais "dar conta", de se tornar um corpo que atrasa, que depende, que não produz — o oposto da imagem de "eficiência" e "agilidade" tão valorizadas no ambiente escolar.

Apesar de Joana já estar em acompanhamento médico desde 2013, sua readaptação ocorreu oficialmente apenas em 2015. Esse intervalo evidencia como o sistema educacional demora a reconhecer — ou se recusa a reconhecer — os sinais do adoecimento docente.

Joana relata uma rotina marcada pelo viver por partes, por movimentos fragmentados: "movimentar aos poucos", "fazer um movimento por vez", "não entrar direto no carro". Esse tipo de descrição evidencia a violência que recai sobre corpos que não conseguem mais operar de forma "fluida". O tempo do mundo continua acelerado, mas o corpo impõe outro ritmo.

A fragmentação dos movimentos expressa a fragmentação da própria autonomia. Mais do que uma limitação física, essa necessidade de atuar por partes revela a ausência de um sistema educacional que acolha e reorganize suas práticas para lidar com a diversidade dos corpos e suas limitações. Em outras palavras: o problema não é o corpo de Joana, mas a rigidez de um sistema que não admite variações de ritmo e de presença.

Apesar de toda a dor e frustração, há uma camada de resistência no relato de Joana. Seu empenho em buscar fisioterapia, iniciar pilates e retomar a caminhada — mesmo com tantas restrições — indica uma tentativa de se reapropriar de seu corpo e de recuperar algum grau de agência. Esse esforço constitui uma forma silenciosa de insurgência: "ainda estou aqui, ainda quero me mover, ainda sou professora." No entanto, essa reinvenção é solitária, e esse é o aspecto mais duro. Ela não conta com um sistema educacional que a auxilie a ressignificar sua prática docente. Nesse contexto, a readaptação não se configura como um espaço de reconstrução profissional, mas como uma margem na qual Joana tenta, sozinha, sobreviver.

O relato de Joana desmonta qualquer ilusão de que a escola seja um lugar de cuidado integral. Ao contrário, evidencia um sistema educacional do Paraná que esgota o corpo docente e, depois, o abandona. O corpo adoecido da professora não é apenas um sinal biológico; é um grito político contra um modelo de educação que ainda ignora as consequências físicas e emocionais do próprio trabalho que exige. A narrativa de Joana constitui, nesse sentido, um alerta coletivo sobre a urgência de políticas públicas voltadas à saúde do trabalhador da educação, à valorização da readaptação como espaço de reconstrução e ao reconhecimento de que nenhum projeto educacional será justo enquanto continuar descartando os corpos que adoece. Ao longo do tratamento, a caminhada passou a ser uma alternativa construtiva:

> ***Joana:*** *Então comecei tipo 2, 3 km só em linha reta, local plano bem com bastante cuidado. E por muito tempo eu tinha bastante dificuldade para andar na rua, em outros locais, porque se pisasse numa pedrinha, num buraquinho, alguma calçada torta. Já sentia que estava cutucando lá dentro do quadril. E aí, depois, com o tempo, eu fui entendendo que esses exercícios é que o exercício regrado mesmo, é que ia fazer a diferença para mim, então por muito tempo eu fiquei tomando a anti-inflamatório, remédio para dor. Hoje eu consegui entender, mas isso foram 6 anos até que eu consegui entender meu corpo e entender os benefícios. Então hoje eu pago osteopatia para fazer, eu faço mensalmente a osteopatia. Para manter o equilíbrio, porque eu perdi muita musculatura na perna esquerda também. E hoje já está bem equilibrado, mas em função disso, sobrecarregou o lado direito. Então comecei a ter bursite, tendinite no lado direito também. Mas o problema do acetábulo e o contato do acetábulo e fêmur, é só no esquerdo. Então, mas do outro lado você protege, então você vai*

> *desequilibrando tudo. Então hoje eu faço 1 vez por mês a osteopatia. E 2 vezes por semana eu faço pilates com fisioterapeuta, não posso e nem tenho coragem de fazer com outro profissional, porque é reabilitação. O meu pilates é reabilitação, eu preciso até pela minha coluna também. Eu tenho bastante tensão na região peitoral e do pescoço. E isso vai gerando encurtamentos. A gente que conhece um pouco mais dessa área. E também readaptando, queira ou não, eu vim trabalhar, então no administrativo. Ajudando aqui na documentação escolar. E aí eu passei a fazer algo que eu não fazia, que é ficar muitas horas no computador. Aí com isso, a questão do meu pescoço, ombros e costas, é peitoral, foi ficando tudo muito encurtado. Então eu tenho bastante é esses problemas musculares. Hoje é pilates e a ostia (osteopata) também faço muito em função disso (Joana, 2023)*

Após um processo de adaptação de exercícios e medicações, Joana relata ter começado a compreender seu corpo e, junto a isso, percebeu que precisava se readaptar dentro do espaço escolar; ser professora de Educação Física já não era mais possível. Assim, ela foi realocada para o setor administrativo da escola, passando a auxiliar na documentação escolar — uma função que, embora não tenha resolvido seus problemas de saúde, trouxe novas limitações.

Durante anos, o controle da dor foi sustentado por anti-inflamatórios e analgésicos. A fala de que só depois de "6 anos consegui entender meu corpo" evidencia como a relação com o próprio corpo foi sequestrada por uma lógica de silenciamento da dor. A medicalização da rotina, longe de representar uma escolha, constituiu a única alternativa disponível para que Joana continuasse existindo profissionalmente. Esse processo de escuta corporal, relatado por ela, só se tornou possível após anos de sofrimento. Mesmo assim, as dores e as tentativas de melhora continuaram:

> ***Joana:*** *E hoje faz 1 ano que, de 2015 para cá. Um ano e meio mais ou menos que o meu médico, doutor Cristiano, liberou para mim poder ir para academia ou fazer exercícios com força. Ele falou hoje já eu consigo, então faço funcional 2 vezes por semana. Tentei voltar para a zumba, mas não deu, então movimento de ritmo mais intenso e que envolve mais giro de quadril e aí também compromete um pouco o joelho, porque é uma sequência articular. Então isso não deu certo. Eu não consigo fazer mais paradinha, então melhor não fazer. Então, no funcional, tem funcionado bem, fortalecido, bastante, e aí eu consigo manter um espaço entre as 2 articulações, da coxa e do quadril estando os músculos fortes. Então, até entender isso, é um processo. É uma vida. A parte de uma vida, e agora tem que seguir com isso, porque eu percebo que se eu relaxar nisso, eu preciso voltar a usar a medicação. Então faz agora já uns 2, 3 anos que eu não tenho mais necessidade de usar. É remédio para dor, anti-inflamatório às vezes, aplicação de pomada. Também investi comprando aparelho massageador, que é bem funcional indicado pela fisioterapeuta. Então, por exemplo, se eu dirigir daqui a Toledo quando volta, eu já tenho que usar o aparelho eu estou super tensa, tenho bastante dor no pescoço. Na minha coluna cervical foi colocado uma placa de titânio com 2 parafusos, então ela gera uma limitação logo acima e logo abaixo. Aí também, se você não cuidar disso depois, você pode ter uma nova hérnia acima ou abaixo, então tem que entender que o corpo exige adaptações mesmo (Joana,*

2023)

A narrativa de Joana reafirma, de maneira contundente, como a precarização do trabalho docente ultrapassa o espaço da escola e se infiltra profundamente na vida cotidiana do professor. Sua fala evidencia um processo de medicalização da sobrevivência, em que a manutenção mínima da saúde física — necessária para a continuidade da vida e do trabalho — passa a depender de uma rotina intensa de fisioterapia, exercícios controlados, uso de tecnologias assistivas e vigilância constante do próprio corpo.

Essa realidade dialoga com o que Oliveira (2019) discute ao tratar da precarização como algo que não se limita às condições materiais do trabalho, mas que opera também no campo da subjetividade. A adaptação de Joana a um novo estilo de vida, a internalização das restrições físicas e a necessidade de monitoramento e autocontrole contínuos configuram aquilo que Oliveira (2019) denomina "precarização incorporada": o trabalhador não apenas sofre com a degradação das condições objetivas de trabalho, mas passa a carregar em si, no próprio corpo e modo de viver, os efeitos dessa degradação.

Ao relatar que, após dirigir entre cidades próximas, precisa usar imediatamente um aparelho massageador para aliviar as tensões e dores musculares, Joana evidencia que o corpo docente não é apenas cansado — é um corpo ferido.

Outro elemento crítico que emerge é a responsabilização individual pela saúde. A necessidade de "não relaxar" no autocuidado, a fim de evitar o uso de medicamentos ou novas lesões, reflete como a precarização desloca para o trabalhador a responsabilidade pela própria sobrevivência física, mascarando as condições estruturais que produziram esse adoecimento. Em vez de políticas coletivas de proteção e suporte, resta ao professor investir pessoalmente em fisioterapia, pilates, equipamentos e mudanças drásticas de rotina.

Assim, Joana exemplifica como a trajetória de adoecimento e adaptação permanente de muitos professores — tal como analisa Oliveira (2019) — não é um acaso individual, mas produto histórico e social de um modo de gestão do trabalho que extenua, descarta e exige reinvenções dolorosas e solitárias. Ainda hoje, ela necessita de cuidados. Sobre a intervenção cirúrgica que precisou realizar, Joana destaca:

> ***Salete:*** *Então você chegou a fazer um procedimento cirúrgico?*
>
> ***Joana:*** *Sim. Fiz o procedimento cirúrgico aqui na cervical e do quadril inicialmente, o médico queria fazer cirurgia do quadril, indicou tudo mais, só que daí ainda bem que eu me machuquei e tive um estiramento. Aí ele teve. Eu falei: "doutor, sempre senti que eu não tinha só bursite e tendinite". Por que eu tratava anos bursite e tendinite do quadril esquerdo. Mas eu sentia na frente do quadril,*

> *como se os tendões fossem fracos como uma borrachinha gasta, que você não sustenta, então o movimento de elevação da perna. Nossa! Eu tinha muita dor. Eu falava, eu estudava isso também falava: "doutor, não é isso não. É só bursite, tendinite, porque ela é lateral. A dor era para o glúteo." Então, a gente vai aprendendo a se orientar. Ia, não levava muito a sério e quando eu tive o estiramento, só não romperam os tendões mais estirou tudo. Aí a minha perna, eu não consegui mais sair do lugar, eu estava no Lago, meu marido voltou em casa, que dá uns 3 km buscar o carro para me carregar. Não conseguia mais dar nenhum passo. E assim que foram 60 dias. Aí nesse período, que então eu quase brigando com médico. Falei: "eu quero investigar mais profundamente." Falei: "se não tem aqui, me encaminha pra frente." Falei: "Cascavel, Curitiba, sei lá outro lugar." Falei: "vou dar um jeito." Eu até falei: "eu quero ser levado a sério antes de ter aí a minha perna e pendurada, ou outra coisa." Isso também é um problema. Porque também você sofre, você leva, você não quer dar uma pausa no trabalho. Muitas vezes o médico tinha falado: "Joana, tira uns 15 dias vamos fazer um tratamento intensivo." Mas aí você tem aquela situação de perícia, de perdas, de tudo mais. Então você vai levando. Até chegar um ponto que teu corpo. É que manda, né? E na época daí ele, então eu não conseguia mais ter nenhum controle, nenhum comando na minha perna (Joana, 2023)*

Como já foi destacado anteriormente, Joana precisou realizar uma intervenção cirúrgica e, aliado a isso, passou por diversos processos de tratamento. No entanto, investigar seus problemas de saúde de forma aprofundada ocorreu em meio a um campo de limitações. Joana revela de forma extremamente dolorosa a dinâmica de negação e silenciamento do adoecimento docente que Oliveira (2019) discute em sua tese "Professor, você trabalha ou só dá aula?" Ela descreve como, mesmo diante de dores persistentes, diagnósticos insuficientes e alertas internos sobre seu próprio corpo, precisou lutar para ser levada a sério — tanto pelo sistema médico quanto pela lógica de funcionamento do trabalho.

O relato da resistência dos médicos em aprofundar a investigação de sua dor, associado ao receio de se afastar do trabalho devido a perdas salariais, de estabilidade ou de reconhecimento, evidencia o que Oliveira (2019) denomina autonegação do adoecimento: o docente, pressionado pela lógica produtivista e pela estrutura precária de proteção, naturaliza o sofrimento e posterga o cuidado até o limite da ruptura física.

Quando Joana afirma que foi seu corpo que "mandou" parar, aproxima-se da denúncia de Oliveira (2019) de que a racionalidade neoliberal que penetra a profissão docente impõe um padrão de resistência heroica ao sofrimento, até que o próprio corpo, em colapso, grite aquilo que as condições de trabalho tentaram silenciar. A metáfora da perna "pendurada" é potente: ela não apenas aponta o risco físico, mas também evoca o sentimento de ser descartada, de ser vista como um corpo danificado que não interessa mais à lógica do trabalho.

Esse processo de invisibilização do adoecimento também é tratado por Dejours

(2009), que analisa como os trabalhadores são levados a se culpar por seus limites físicos e psíquicos, internalizando a ideia de que o sofrimento é falha pessoal, e não consequência estrutural das condições de trabalho. Joana precisou "quase brigar" para ter o direito de investigar sua própria dor, revelando como a estrutura médica e pericial muitas vezes atua em defesa da contenção de afastamentos, e não da saúde real dos trabalhadores.

Assim, Joana é mais uma representante do que Oliveira (2019) chama de professores feitos e refeitos pelo trabalho, em que o exercício docente passa pela dor, pela luta solitária por reconhecimento e pela reinvenção física para continuar existindo como trabalhadora. Para uma investigação aprofundada, é necessário tempo — tempo que, para Joana, exigia perícia e afastamento, desencadeando perdas. Ela ia "levando até o corpo aguentar", mas, como evidenciou, o corpo não tinha mais controle, chegando ao ponto em que já não conseguia dominar a própria perna. Ao ser indagada sobre quais seriam os caminhos necessários para a prevenção de novos casos de adoecimento docente, Joana apresenta uma análise sensível e profundamente reflexiva, que evidencia não apenas sua experiência pessoal, mas também uma compreensão crítica das condições estruturais que atravessam o trabalho na educação pública.

> ***Salete:*** *Partindo assim toda essa experiência, aí que tu tem na educação. É, infelizmente hoje está acontecendo esse processo de adoecimento, no seu caso, foi físico, mas está acontecendo muitos casos de adoecimento mental, questões emocionais, enfim. Na sua opinião, o que seria necessário ser feito para que se evitasse que esses novos casos acontecessem?*
>
> ***Joana:*** *eu acho que a primeira coisa é o ser humano ser tratado como humano, porque antes da gente ser professor, você é um ser humano e ser humano tem limites. Então, todo o desgaste que a gente sofre no trabalho, eu vejo assim, os melhores anos da nossa vida, maior tempo de energia a gente dedica com toda vontade ali no trabalho. Mas você se desgasta tanto que no fim eu vejo que muitos profissionais acabam se arrastando até o período de aposentadoria, porque é um desgaste muito grande, maior do que deveria ser. Deveria haver um equilíbrio entre tempo de trabalho, o desgaste do trabalho e o tempo do ócio. O tempo do lazer, o tempo de repouso. E isso não acontece, é porque a carga horária é intensa e a gente sabe que o professor não trabalha só na escola, pelo contrário. Se você tem 20 horas, por mais que você tenha hora atividade, você sempre leva trabalho para casa, sempre (Joana, 2023)*

Joana revela uma crítica profunda à desumanização do trabalho docente, que dialoga diretamente com as análises de Oliveira (2019). Quando afirma que "antes de ser professor, é ser humano", denuncia como o sistema educacional — especialmente sob a lógica da intensificação e precarização do trabalho — reduz o docente a um instrumento de produção, apagando seus limites físicos, emocionais e psíquicos.

Oliveira (2019) aponta que o fazer-se docente no contexto da SEE-SP é atravessado pela lógica do produtivismo neoliberal, que exige cada vez mais do professor uma entrega ilimitada, justificando a ausência de condições dignas de trabalho com o chamado “amor” à profissão. Ao relatar que os “melhores anos de energia” foram consumidos pelo trabalho, Joana explicita o ciclo de exaustão crônica que culmina no adoecimento, físico ou mental, como parte estrutural da trajetória docente.

A noção de tempo de ócio e repouso reivindicada por Joana é significativa: ela retoma uma crítica clássica da tradição marxista sobre a alienação no trabalho (Marx, 2011), na qual o trabalhador perde a capacidade de se apropriar livremente de seu tempo, estando sempre subordinado à lógica da produção e do capital. No caso do professor, o tempo livre é constantemente invadido por preparação de aulas, correção de provas e planejamento, transformando o lar — espaço que deveria ser de descanso — numa extensão do ambiente de trabalho.

Portanto, o que Joana coloca de forma direta — que o ser humano tem limites e precisa de equilíbrio — é um grito contra a desumanização estrutural do magistério. Sem a reconstrução de condições reais de trabalho, com reconhecimento dos tempos de vida, descanso e dignidade, o destino é o que ela e muitos outros docentes já vivem: trabalho até o esgotamento.

Segundo ela, ao se reconhecerem como seres humanos, os professores poderão ter compreendido que também possuem limites. Joana indica que os anos em que os docentes se dedicam intensamente ao trabalho correspondem aos melhores períodos da vida, quando se possui maior vigor físico e mental. No entanto, essa energia acaba sendo consumida por um processo de trabalho que muitas vezes não oferece condições adequadas para que o professor exerça sua função de forma construtiva para os alunos, para a sociedade e para si próprio.

A atividade docente revela-se exaustiva, marcada pela ausência de equilíbrio entre tempo, trabalho e remuneração. A desproporção entre o tempo dedicado às demandas profissionais e o tempo destinado ao descanso contribui para o surgimento de múltiplos desequilíbrios — físicos, mentais e pessoais — tornando o exercício da docência um desafio constante.

Joana segue narrando, refletindo não apenas sobre sua experiência individual, mas revelando traços estruturais de um modelo educacional que, sob a lógica da produtividade, impõe jornadas cada vez mais extensas, acúmulo de funções e pressão constante por

resultados, ignorando os limites humanos e a necessidade de condições dignas de trabalho. Nesse contexto, o sofrimento psíquico deixa de ser uma questão isolada e se torna um sintoma social e coletivo, diretamente relacionado às transformações no mundo do trabalho e às precarizações impostas aos profissionais da educação:

> ***Joana:*** *Então, a sobrecarga de trabalho, a cobrança. É muito alto, é um nível muito alto de estresse e a gente sabe que o estresse é um dos fatores mais decisivos para doenças psicossomáticas. Então, na verdade, o nosso corpo é único, então se você sofre uma sobrecarga muito grande ao longo do dia, à noite que você deveria liberar hormônio para dormir, você ainda tá com o cortisol alto. Estresse do esgotamento. Fora que a gente nem fala em questões relacionais, desgaste com aluno, com outros profissionais, enfim, porque na verdade todo mundo anda muito estressado, está todo mundo nessa sobrecarga. Tanto de horários assim, eu vejo período de aulas aumentando cada vez mais aulas. Mais dias letivos, é mais atividades em tempo integral, é atividades em sábado, é recesso cada vez em menos, período que você dá um tempo (Joana, 2023)*

Joana descreve como a intensificação do trabalho — com a ampliação da carga horária, dos dias letivos, das atividades extraclasse e a redução dos períodos de descanso — eleva os níveis de estresse a patamares insustentáveis, afetando não apenas a saúde mental, mas também a saúde física dos professores.

Oliveira (2019) evidencia que a precarização do trabalho docente na SEE-SP não é um fenômeno pontual, mas resultado da lógica neoliberal que reestrutura a gestão da educação, convertendo o professor em um trabalhador multifuncional, extenuado e constantemente insatisfeito. O relato de Joana sobre o aumento da carga horária, a imposição de atividades aos sábados e a redução dos recessos escolares expõe uma dinâmica de colonização do tempo de vida, na qual o descanso, longe de ser um direito assegurado, torna-se um privilégio cada vez mais inacessível.

As fronteiras entre o espaço público da escola e a vida privada dos professores têm se tornado cada vez mais tênues, especialmente em contextos de intensificação do trabalho docente. A sobrecarga, aliada à responsabilização individual pelo desempenho escolar, extrapola a esfera profissional, afetando profundamente o bem-estar emocional e psicológico dos educadores. Weber (2015) aborda esse fenômeno ao evidenciar como a precarização do trabalho ultrapassa o campo econômico e repercute diretamente na subjetividade dos docentes:

> Um outro ponto importante a destacar é o quanto a intensificação do trabalho docente, e, portanto, sua precarização, interfere não apenas na dimensão econômico-financeira, mas também na psico-afetiva. Falamos de casos em que

> problemas de foro público (a atividade escolar docente) ‘invadem’ o ambiente privado e íntimo do professor – o que torna a questão do ‘controle sobre as coisas’ (ou sua perda) uma necessidade ilusória, pois auxilia na criação do estado de autointensificação docente (Weber, 2015, p. 71)

Essa análise revela como o desgaste emocional do professor não é um efeito colateral isolado, mas parte de um processo estrutural que compromete a saúde mental e o sentido do trabalho educativo. Ao descrever o ciclo contínuo de estresse — que impede até mesmo a regulação biológica do sono, mantendo níveis elevados de cortisol —, Joana evidencia como o próprio corpo se torna campo de expressão do sofrimento laboral. Não se trata apenas de sobrecarga física, mas de um colapso que atravessa o biológico e o emocional. O fato de ela mencionar que “todo mundo anda muito estressado” evidencia que esse adoecimento não é individual, mas coletivo e estrutural dentro do ambiente escolar. Além disso, a ampliação dos dias letivos, das atividades em tempo integral, dos sábados trabalhados e a redução dos períodos de descanso não são práticas pontuais, mas refletem uma lógica neoliberal de gestão da educação, que desconsidera os direitos dos trabalhadores e adota uma perspectiva empresarial sobre a escola pública.

Khoury (2009) aponta que o mundo contemporâneo do trabalho está marcado por uma intensificação que desconsidera os limites físicos e subjetivos dos trabalhadores, promovendo a sobreposição das esferas profissional e pessoal, o que intensifica o desgaste e compromete a saúde integral dos sujeitos. Essa lógica, presente na educação, reforça a mercantilização das práticas pedagógicas e a precarização das condições laborais, subjugando o corpo e a subjetividade dos professores às demandas produtivistas de um sistema que prioriza a eficiência em detrimento do cuidado humano.

Além disso, Joana evidencia um ponto essencial: o estresse docente não é apenas fruto da carga de trabalho, mas também das relações interpessoais no ambiente escolar, que se deterioram num cenário de pressão permanente. Nesse sentido, o trabalho educativo, que deveria ser pautado na construção coletiva e na solidariedade, converte-se em espaço de tensão e conflito, como também analisa Oliveira (2019), reforçando o adoecimento psicossocial.

O conceito de psicossomatização — que Joana usa intuitivamente — é central: as doenças emocionais se manifestam no corpo, revelando que, como afirma Dejours (2007), o sofrimento no trabalho é indissociável da organização e da divisão social do trabalho. Quando Joana fala que “nosso corpo é único” e que o estresse impede até a liberação dos

hormônios do sono, ela evidencia como o docente, privado de descanso e imerso em exigências desumanas, perde a capacidade de regenerar-se física e emocionalmente.

Joana acrescenta que tais elementos causam um efeito dominó: não são apenas os professores que se desgastam com esse processo de sucateamento da educação. Professores, equipe administrativa, coordenação e alunos passam por processos de desgaste, certamente em medidas diferentes. O aumento do número de aulas, dias letivos e as deficiências em infraestrutura e manutenção de escolas diversas fomentam o adoecimento generalizado. Ainda sobre isso, Joana alerta:

> ***Joana:*** *E essa sobrecarga o corpo está sentindo. E não é só o professor, é o aluno, é o zelador, é todo mundo envolvido no processo. Então, as pessoas acabam se relacionando com menos paciência, menos tolerância, até menos empatia, porque você também está no sofrimento. Já o sofrimento vai se tornando normal, então o sofrimento do outro não é maior que o seu. Não é tão importante. E a gente vai perdendo muito dessa característica de humanidade. De se compreender. Olha, se o professor alterou aqui, porque olha para a história dele. Se o aluno veio alterado porque ele também não teve o tempo suficiente, enfim, as condições. E por aí vai, A questão salarial, sabe, é todo envolvido, porque se você não consegue ter o mínimo da sua dignidade a partir do trabalho, você vai ter de onde? Meritocracia não funciona. Nós vivemos numa sociedade de classes, então a gente percebe. Então, como é que eu fico imaginando, por exemplo, as zeladoras, agente II, início de carreira, olha o desgaste que tem e o retorno financeiro. Quer dizer, não dá para sustentar uma família inteira só com isso. A maioria até professores, na maioria dos funcionários públicos, acabam tendo mais uma outra forma de ganhar algum retorno, algum retorno financeiro. Como eu também fazia minhas aulas de ginástica, trabalhava a parte para poder ter algo a mais, porque não é suficiente, para mínimo que uma família precisa (Joana, 2023)*

De acordo com Joana, a tolerância entre os envolvidos no processo educacional está cada vez menor. A empatia também se perde aos poucos, e o sofrimento passa a ser percebido como algo normal, a ponto de o sofrimento do outro tornar-se irrelevante. Nesse cenário, a humanidade vai gradualmente perdendo sua característica de compreensão.

A narrativa de Joana aprofunda uma análise estrutural do adoecimento coletivo nas escolas, ampliando o olhar da sobrecarga de trabalho não apenas para os professores, mas para todos os trabalhadores da educação — alunos, zeladores, agentes administrativos —, configurando o que Mariana Esteves de Oliveira (2019) chama de precarização generalizada do trabalho escolar.

Joana denuncia que o sofrimento, resultado do esgotamento físico, emocional e financeiro, se naturaliza no ambiente educacional. Essa “normalização” do sofrimento impacta gravemente as relações interpessoais, levando à perda de empatia, paciência e capacidade de solidariedade. O que antes seria um espaço de construção coletiva e apoio

mútuo — a escola — transforma-se em um ambiente de conflito e desumanização, como também evidencia Oliveira (2019), ao mostrar que as reformas neoliberais na educação impõem aos trabalhadores não apenas a intensificação do trabalho, mas também a degradação da cultura organizacional escolar.

Joana realiza uma crítica lúcida à falácia da meritocracia ao afirmar que "não dá para sustentar uma família inteira" apenas com os salários oferecidos aos trabalhadores da educação, especialmente aqueles em início de carreira. Essa observação desmonta o discurso meritocrático que Oliveira (2019) questiona: no contexto real das relações de trabalho precarizadas, não é o esforço individual que determina as condições de vida, mas a posição de classe e as políticas de desvalorização sistemática da educação pública.

O relato de Joana — a necessidade de múltiplos vínculos empregatícios, o trabalho extra para complementar a renda e o desgaste físico sem o devido retorno financeiro — reflete a realidade da pluriatividade compulsória, característica da classe trabalhadora precarizada no capitalismo contemporâneo.

Ainda mais grave é perceber, pelas palavras dela, que o sistema de educação impõe um ciclo vicioso: a precarização gera sofrimento, o sofrimento é naturalizado, e essa naturalização impede a organização coletiva para lutar contra a precarização. Trata-se de um processo de dessubjetivação e esvaziamento da consciência crítica, que torna a luta por direitos ainda mais difícil.

Joana chama atenção para a necessidade de atentar-se às experiências do outro, seja aluno ou professor, pois todos têm relações para além da escola. Além disso, destaca a importância da dignidade, a qual, segundo ela, não é facilmente encontrada nas escolas em que atuou. Tal dignidade parece ausente para grande parte da equipe escolar — zeladores, agentes administrativos — que sofre intenso desgaste físico, incompatível com os salários recebidos.

Nesse contexto, buscar outras fontes de renda além do trabalho escolar é uma realidade constante. O desgaste, o estresse e as doenças existem, mas a necessidade de sustentar a família faz com que os trabalhadores continuem a exercer múltiplas funções, até onde o corpo consegue suportar.

> ***Joana:*** *Então acho que essa sobrecarga é um ponto decisivo e com isso, é o que a gente vê. Aumento de atestado médico. É falta de profissionais, desanima os profissionais. Os jovens hoje para escolherem suas profissões. Eu acho que a educação eles colocam em último lugar, porque é um ambiente que as pessoas sabem que é muito desgastante, então porque eu vou ir lá se eu tiver um baixo*

> *retorno financeiro e ainda um desgaste na minha saúde. Porque eles é passam por esse mundo da escola, então as coisas estão interligadas e enquanto não se observar isso. Não vai mudar.*
>
> ***Salete:*** *São muitos fatores.*
>
> ***Joana:*** *Muitos fatores assim, a mudança, ela precisa acontecer na prática, pois não adianta a gente ter projetos online de psicólogos, projetos online para o professor responder as pesquisas e ver como está atendimento, isso não funciona. Isso não é suficiente. Se não se muda as condições de trabalho, na prática não vai mudar, não vai ter mudança (Joana, 2023)*

O aumento no número de afastamentos por adoecimento e a redução de profissionais atuando na educação são, conforme relatado por Joana, consequências diretas de um processo histórico de desvalorização e precarização do trabalho docente. Essa realidade afasta os jovens da profissão, que frequentemente consideram a carreira docente como uma das últimas opções ao escolher suas trajetórias profissionais. Tal constatação está em consonância com Oliveira (2019), que aponta que o magistério tem sido marcado por um processo contínuo de desprofissionalização, associado a baixos salários, intensificação do trabalho e fragilização das condições de exercício da docência.

Joana aborda um dos aspectos mais agudos da precarização do trabalho docente: a sobrecarga como fator central não apenas para o adoecimento, mas também para a crise de atratividade da profissão. Sua fala está totalmente em sintonia com as análises de Mariana Esteves de Oliveira (2019), que discute como a precarização progressiva das condições de trabalho impacta na constituição da identidade docente e na reprodução da profissão.

Ela denuncia que o resultado da sobrecarga — que inclui jornadas excessivas, demandas administrativas inúteis e desgaste emocional — se materializa em três consequências devastadoras:

1. Aumento de atestados médicos e absenteísmo, revelando o adoecimento como fenômeno coletivo e estrutural.
2. Desestímulo dos profissionais já inseridos, que se sentem desvalorizados e exaustos, impactando a qualidade da educação oferecida.
3. Desinteresse dos jovens pela profissão docente, resultando numa crise geracional da carreira, exatamente como Oliveira (2019) analisa ao discutir a desvalorização simbólica e material da docência.

O ponto mais crítico da narrativa de Joana é a denúncia de que as soluções oferecidas pelo sistema são meramente paliativas e burocráticas: programas online de acolhimento psicológico, pesquisas de satisfação e protocolos de "bem-estar" são, para ela, medidas

cosméticas que não atacam o problema de fundo — as más condições concretas de trabalho.

Sua narrativa evidencia que, enquanto não houver enfrentamento das condições materiais precárias que estruturam o trabalho docente — como a redução da carga horária, melhoria salarial e garantia de condições adequadas nas escolas —, qualquer tentativa de cuidado se torna paliativa. O problema não está no indivíduo, mas no modelo de gestão educacional que impõe ritmos insustentáveis e metas inalcançáveis.

Assim, Joana realiza uma crítica que ultrapassa o nível individual e aponta para a necessidade de transformação política do trabalho educativo: é preciso mudar o chão da escola, e não apenas maquiar os sintomas do adoecimento. Afinal, o que motiva alguém a ingressar em uma profissão desgastante, na qual o retorno financeiro não é sequer atrativo?

A mudança precisa ocorrer na prática. Nossos alunos são os futuros profissionais, que atuarão em diversas áreas, mas possivelmente não escolherão a educação. Isso porque vivenciam diariamente ambientes de adoecimento, marcados por estresse e pressão constantes de ambos os lados, e tendem a se afastar de espaços que reproduzem tais condições.

Joana chama atenção para a necessidade de medidas práticas para amenizar tais problemas, medidas que vão muito além de acompanhamentos que efetivamente não mudam nada na rotina do professor:

> ***Salete:*** *O estado tem incluído algum projeto de consulta psicólogo online, é algo assim, no momento.*
>
> ***Joana:*** *Então, eu não sei se a nível de Estado, mas aqui no núcleo de Toledo, eu sei que ano passado foi desenvolvido um projeto com um professor. Mas no fim das contas, isso é insignificante porque você, na prática, você volta para o seu ambiente de trabalho e está tudo igual. É cobrança em cima de plataforma com internet, que não funciona com números de equipamentos insuficientes (Joana, 2023)*

De acordo com Joana, o Núcleo Regional de Educação de Toledo desenvolveu projetos que se mostraram insignificantes, pois, na prática, o ambiente de trabalho não se altera. As cobranças permanecem, as plataformas precisam estar atualizadas e parecem ser a maior preocupação do Estado; os números parecem substituir a qualidade do ensino.

A proposta de atendimento psicológico online, apresentada como forma de apoio aos professores, é considerada ineficaz diante da ausência de mudanças concretas nas condições objetivas de trabalho. Essa percepção se articula à análise de Oliveira (2019), que aponta para uma tendência das políticas públicas em responsabilizar o indivíduo por seu próprio

sofrimento, ao invés de enfrentar estruturalmente os fatores que o provocam. Em vez de promover melhorias reais — como a redução da sobrecarga, o aprimoramento da infraestrutura escolar e o equilíbrio nas exigências digitais —, são oferecidas medidas paliativas que reforçam a ideia de que cabe ao docente encontrar formas de adaptação pessoal, mesmo em contextos que favorecem o adoecimento.

Joana também evidencia, de forma crítica, a persistência da lógica de intensificação do trabalho: ela cita cobranças relacionadas ao uso de plataformas digitais, internet precária e falta de equipamentos. Assim, as novas tecnologias, que deveriam ser instrumentos de apoio, tornam-se mais um elemento de opressão e cobrança, sem que o Estado forneça as condições materiais adequadas.

Além disso, as escolas não disponibilizam equipamentos nem internet em quantidade ou qualidade suficientes para que “as metas sejam batidas”. Nesse contexto, a educação passa a ser percebida como um negócio. Sobre esse aspecto, Joana destaca:

> ***Joana:*** *É então o estresse para o professor e para o aluno, a cobrança de que tem que ter um número x de postagens. Então isso tudo é uma pressão muito grande. E até acaba barrando a criatividade do professor. E é uma característica da gente, da educação, de ser muito mais produtiva quanto mais criativa for. Mas se você tem o número x que você é obrigado a fazer durante a semana, onde que tá o espaço da criatividade? Então isso acaba gerando uma forma de controle muito grande. E a gente sabe que o controle exagerado, sobre as pessoas, eles acabam sendo negativos. E de repente, aquilo que era para ser positivo acaba sendo visto como uma punição. Infelizmente, a educação tem muito disso. E a punição a gente sabe que ela não é produtiva (Joana, 2023)*

As postagens precisam acontecer, a pressão sobre professores e alunos é grande. A criatividade de ambos é barrada. Isso nos leva a compreender que o trabalho do professor está cada vez mais engessado: não é possível preparar atividades que estimulem o conhecimento, o pensamento crítico e a criatividade dos alunos, porque as postagens na plataforma e os números precisam atingir metas predeterminadas. Esses números, muitas vezes questionáveis, passam a determinar, por exemplo, se uma escola receberá ou não determinados recursos para investir na educação.

Joana denuncia um aspecto central da precarização contemporânea do trabalho docente: a burocratização intensificada da prática educativa, principalmente por meio do controle numérico e tecnológico. A exigência de um "número x de postagens" revela a transformação do trabalho pedagógico em atividade quantificável, mecânica e monitorável, anulando espaços essenciais de criação e autonomia — dimensões centrais da docência

crítica.

Essa crítica de Joana ecoa a análise de Oliveira (2019), que evidencia como o fazer docente tem sido reduzido a tarefas repetitivas e controladas por mecanismos burocráticos, como o preenchimento de plataformas, sufocando a dimensão criativa, ética e reflexiva do ensino. Oliveira (2019) destaca que a precarização não é apenas material, mas também simbólica: o professor perde o sentido de seu trabalho como prática formadora e passa a ser cobrado como mero executor de metas.

Joana observa, ainda, que essa lógica de controle transforma medidas inicialmente pensadas como avanços — uso de tecnologias, registro de atividades — em formas de punição. Aquilo que poderia potencializar a educação — a integração criativa de tecnologias — acaba restringindo, vigiando e penalizando o trabalhador docente. A exigência de produtividade mensurável invade o espaço da autonomia profissional, tão valorizado por perspectivas críticas da educação, como a de Freire (1996).

Outro ponto relevante é a relação entre excesso de controle e adoecimento ético e físico: o professor, ao se sentir tratado como peça de uma engrenagem produtiva, perde o sentido humanizador do seu ofício. Esse fenômeno é também analisado por Dejours (2007), que alerta que o controle excessivo nas organizações gera sofrimento psíquico, ao anular o espaço de reconhecimento do sujeito trabalhador.

Segundo Joana, tudo isso vem se transformando em punição — e punições, frequentemente, desencadeiam processos dolorosos, expressos por meio de adoecimento físico e/ou mental. Já no final da nossa conversa, Joana indicou que:

> ***Salete:*** *É isso aí profe, eu agradeço imensamente aqui a sua participação, a sua contribuição para a minha pesquisa é, com certeza, vai me auxiliar muito o seu relato. E de você se abrindo foi um momento assim que a gente percebe que não foi fácil para ti. Foi um momento aí que exigiu de superação e também tentar, aí aos poucos ver o outro lado. De tudo isso que você passou.*
>
> ***Joana:*** *E até registrando o que você falou. O meu problema, apesar de ser físico, mexe com emocional. O problema do outro, que é emocional nem se fale, também tem consequências físicas. Porque o corpo vai criando processos inflamatórios de dor, enfim, ninguém escapa disso, mas é também uma situação de que quando você entra no processo de readaptação, por muitas vezes você é visto com outros olhares. Então, para mim, eu lembro que no dia que saiu minha readaptação, eu fiz contato com a primeira escola, com uma das que eu já tinha trabalhado. Liguei na primeira e a diretora respondeu: "É, se for para vir aqui para trabalhar. Você é bem-vinda. Mas a gente já tem bastante readaptados." Eu falei: "Não, tudo bem." Então, é a primeira escola que eu estou ligando. Mas se ali já tem bastante, não tem problema, eu vou procurar. Eu tenho certeza que eu tenho portas abertas. Eu nunca deixei de ser uma boa profissional, então não é porque eu readaptei que eu deixarei de ser uma boa profissional, porque a educação precisa de pessoas*

> *também a mais em todos os setores. É, mas assim é uma é uma coisa triste porque essa perda da humanidade. De achar que a gente vai ser insubstituível ou de que você sempre vai estar bem e não é nada disso. Então todo mundo tá, inclusive um perito na época falou pra mim, que todo mundo deveria estar, ser ensinado desde criança que a vida é uma eterna adaptação. Isso eu tenho falado para as minhas filhas, para todas as pessoas, que realmente a vida é uma eterna adaptação. Você se prepara para algo, mas você não sabe o que vai acontecer hoje mesmo (Joana, 2023)*

Joana revela que, ao ser readaptada, passou a ser olhada com desconfiança e rejeição dentro das instituições escolares. O comentário da diretora — "se for para vir trabalhar, você é bem-vinda, mas já temos muitos readaptados" — é profundamente simbólico: readaptados são percebidos como problema, como peso, e não como trabalhadores legítimos. Ou seja, a doença, o adoecimento ou a limitação física são tratados não como algo humano — parte das condições reais de vida — mas como falha individual.

Essa lógica expressa um modelo neoliberal de subjetividade no trabalho docente, conforme aponta Oliveira (2019): o professor idealizado seria sempre disponível, saudável e incansável — um trabalhador "empreendedor de si mesmo", imune aos limites físicos e emocionais. Quem adoece ou precisa se readaptar é percebido como "não produtivo" e, portanto, indesejável no ambiente escolar.

Joana enfatiza que não há separação real entre sofrimento físico e emocional. Embora seu problema tenha sido inicialmente físico, o sofrimento emocional tornou-se inevitável — assim como quem adoece emocionalmente sofre consequências físicas. Essa percepção rompe com a falsa dicotomia mente-corpo que frequentemente estrutura o modo como os trabalhadores são tratados pelas políticas públicas e pela gestão escolar.

Outro ponto relevante é a concepção de que a vida é uma eterna adaptação. Essa visão, ao mesmo tempo crítica e propositiva, atua como forma de resistência: enquanto a precarização e a desumanização tentam fixar o sujeito numa posição de falha ou exclusão, Joana propõe uma perspectiva humanizadora, na qual o valor do ser humano não é definido pela "plena funcionalidade", mas pela capacidade de adaptação, resiliência e reconstrução de si.

Nesse contexto, Joana relata, com certa mágoa, que os olhares dirigidos aos profissionais readaptados são, em sua essência, preconceituosos. Ela afirma que sempre foi uma boa profissional e que sua competência não diminuía pelo fato de sua função ter sido alterada. Não haveria necessidade de ser encaminhada a uma escola "acostumada a receber readaptados", pois sua capacidade de desenvolver um bom trabalho permanecia intacta. Esse

relato revela uma crítica velada à própria organização do trabalho escolar: não há acolhimento real para quem precisa de condições diferenciadas; pelo contrário, o ambiente permanece hostil e competitivo.

A fala de Joana evidencia um aspecto central do processo de adoecimento docente: a lógica de que, no contexto atual, “ninguém é insubstituível”, especialmente em um cenário governamental marcado pelo desinteresse pela qualidade do ensino e pelo bem-estar do professor.

A melhoria da saúde dos professores, portanto, não é apenas uma questão individual, mas um ponto crucial para assegurar o bem-estar desses profissionais e a qualidade da educação oferecida aos alunos. Medidas como valorização da profissão docente, reconhecimento do esforço profissional e flexibilização da jornada de trabalho podem reduzir o estresse e a sobrecarga a que os professores estão constantemente expostos. Ademais, a promoção de atividades de lazer e relaxamento constitui intervenção importante, contribuindo para a recuperação do equilíbrio emocional e físico, fundamentais para o desempenho docente.

2.2 Condições de trabalho e saúde docente no Paraná: reflexões a partir de publicações da APP Sindicato

Com base em publicações da APP-Sindicato, reportagens do portal *Brasil de Fato* e no diálogo com a produção acadêmica, o objetivo desta seção é discutir o adoecimento dos professores a partir dos materiais produzidos pela APP-Sindicato e a forma como a instituição interpreta e evidencia esse processo. Destaca-se a relevância de suas ações e estudos para o fortalecimento da defesa dos direitos dos educadores, que enfrentam desafios decorrentes da insuficiência de investimentos, da precarização das condições de trabalho e das mudanças políticas que impactam diretamente o ambiente escolar, a qualidade do ensino e o bem-estar físico e emocional da categoria docente.

Foram selecionadas publicações disponíveis no site da APP-Sindicato, entre os anos de 2015 e 2024, que abordam o adoecimento de professores no Estado do Paraná.

Em reportagem publicada em 28 de outubro de 2019, intitulada *Servidores públicos denunciam adoecimento das categorias*, a APP-Sindicato (2019) destaca que, no Dia do Servidor Público, trabalhadores de diversas áreas reuniram-se em frente ao Palácio Iguaçu, em Curitiba, para denunciar o crescente adoecimento nas categorias. A matéria enfatiza

casos alarmantes de suicídio entre professores, com aumento significativo nos últimos anos, segundo dados do Ministério da Saúde.

A reportagem também aponta para cortes e redução de direitos, como o fim das licenças especiais, além da ausência de diálogo por parte do governador Ratinho Jr. Esses elementos, segundo os manifestantes, aprofundam a sensação de desvalorização e abandono por parte do Estado. A mobilização contou com a participação de deputados estaduais e incluiu a construção de um "cemitério simbólico" como forma de protesto, conferindo visibilidade a uma realidade muitas vezes silenciada: o sofrimento psíquico dos servidores públicos (APP, 2019).

Além da denúncia do adoecimento generalizado, a reportagem evidencia dados alarmantes do Ministério da Saúde sobre o aumento dos casos de suicídio entre professores nos últimos cinco anos, revelando o impacto devastador das políticas de gestão sobre a saúde mental e física da categoria. Marlei Fernandes de Carvalho, representante do Fórum das Entidades Sindicais do Paraná (FES), chama atenção para o sucateamento dos serviços públicos essenciais, como educação, saúde e segurança, aprofundando a desvalorização profissional e intensificando a precarização do trabalho docente.

Esse cenário se agrava conforme mostra outra matéria da APP-Sindicato, publicada em 22 de maio de 2020, intitulada *Ratinho obriga até servidores(as) com conjuntivite e dor crônica a trabalhar*. A publicação denuncia a postura insensível e autoritária do governo Ratinho Jr., que força servidores adoecidos a permanecer em atividade. Casos relatados incluem professores com conjuntivite, dores crônicas ou em tratamento contra depressão, cujos afastamentos foram negados pela Perícia Médica.

A matéria evidencia que a gestão ignora pareceres médicos, compromete gravemente o direito à saúde dos trabalhadores e apresenta demora nas respostas, padronização indevida dos laudos e falta de estrutura, especialmente nas cidades do interior. Esses elementos revelam não apenas a ineficiência administrativa, mas também uma política de desumanização institucional. As denúncias sindicais, portanto, convergem para um retrato de desmonte das políticas públicas e rompimento com promessas de interlocução do governo, evidenciando o aprofundamento da precarização do trabalho educacional no Paraná.

A reportagem também exemplifica a situação da professora Rosemar Aparecida Alves, que apresentou um atestado médico solicitando 60 dias de licença, mas não obteve resposta. Esse caso evidencia a crítica da APP-Sindicato às promessas do governador

Ratinho Jr., que não se concretizaram, resultando em servidores privados de atendimento a direitos básicos.

A publicação reflete a incerteza e a falta de assistência por parte do governo, ilustrando a crise de saúde mental entre os servidores públicos. Mesmo com a documentação médica adequada, a demora nas respostas evidencia a ineficiência do sistema de saúde e a ausência de suporte. A promessa de valorização por parte do governador contrasta com a realidade de direitos retirados e a necessidade de deslocamentos longos para obtenção de atendimento, evidenciando a precarização do trabalho educacional no Paraná.

Nesse contexto, discutir o adoecimento docente exige considerar o impacto profundo que a pandemia da COVID-19 trouxe, afetando não apenas a saúde física, mas também a saúde mental dos(as) educadores(as). A sobrecarga do trabalho remoto, a insegurança sanitária e a negligência do governo estadual intensificaram o sofrimento psíquico da categoria.

A esse respeito, merece destaque uma matéria publicada pela APP-Sindicato, por meio do Núcleo Sindical de Londrina, que reforça as denúncias sobre a desumanização da gestão pública e a precarização do trabalho docente no Paraná, revelando um processo contínuo de desmonte das condições dignas de exercício da profissão.

> *A APP Sindicato de Londrina realizou com o apoio de projetos de ensino/pesquisa/extensão da Universidade Estadual de Londrina a pesquisa "Atividades escolares durante a pandemia e condições de trabalho docente no Paraná". O segundo relatório parcial divulgado hoje, (10/07), apresenta os resultados das questões que abordaram o desenvolvimento de atividades a distância e os impactos à saúde dos/as docentes da rede pública do Paraná. A professora do departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, professora Drª Ângela Maria de Sousa Lima, aponta que "o trabalho remoto tem resultado em diversos impactos à saúde dos/as trabalhadores/as da educação. Ansiedade, estresse, angústia são recorrentes nas respostas dos/as participantes (APP Sindicato Londrina, 2020)*

A partir da matéria intitulada *Professores(as) da rede estadual do Paraná afirmam ter a saúde afetada durante o trabalho nas atividades a distância*, publicada em 10 de julho de 2020, evidencia-se o impacto das condições de trabalho enfrentadas pelos(as) docentes durante o período pandêmico. Os dados apresentados reforçam que o adoecimento docente não constitui episódios isolados, mas um fenômeno coletivo e estrutural, decorrente das exigências laborais impostas sem o devido suporte institucional. O trabalho remoto, longe de representar uma alternativa segura e equilibrada, intensificou a sobrecarga, a invasão da

vida privada e a sensação de desamparo, revelando a fragilidade das políticas educacionais e de saúde voltadas aos profissionais da educação.

Nesse contexto, a fala da professora Ângela Maria de Sousa Lima aponta para um processo de precarização que extrapola o aspecto técnico das atividades escolares e atinge, de maneira profunda, a saúde mental dos(as) docentes. Tal cenário evidencia uma gestão que naturaliza o sofrimento e ignora as necessidades subjetivas dos trabalhadores, exigindo, portanto, não apenas um diagnóstico, mas também uma responsabilização ética e política do Estado diante do abandono e da sobrecarga impostos à categoria.

De forma complementar, a reportagem publicada pela APP-Sindicato de Londrina traz à tona elementos estruturais que atravessam o cotidiano docente, sobretudo durante o ensino remoto emergencial. Entre os aspectos destacados, observa-se a intensificação e precarização do trabalho docente, que se tornaram ainda mais incisivas no contexto das atividades virtuais. Nesse sentido, a fala da professora Karina de Sá Furlanete, da rede pública estadual do Paraná, evidencia como as transformações na organização do trabalho educacional, alinhadas a princípios neoliberais de gestão, produtividade e controle, impactam diretamente a saúde física e mental dos(as) professores(as).

> Outro fator que merece destaque é que a precarização e a intensificação do trabalho são variáveis importantes nesta realidade. “Neste sentido, não tem como dissociar condições de trabalho e adoecimento” Karina de Sá Furlanete, professora de Ciências da Natureza da rede pública estadual do Paraná e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL aponta que “no caso das atividades remotas desenvolvidas no Paraná os princípios de uma política educacional neoliberal em curso, tem valorizado o gerenciamento, o alcance de índices, a produtividade e o controle sobre a atividade docentes desenvolvidas por meio das plataformas. Por conta disso, esta política também produz impactos preocupantes nas condições de trabalho e na saúde dos/as docentes, acirrando uma situação de precarização que já se sentia anteriormente” (APP Sindicato Londrina, 2020)

A análise de Furlanete insere-se em um debate crítico mais amplo sobre as consequências da racionalidade gerencialista na educação pública. Ao priorizar índices de desempenho, metas e o controle das atividades docentes por meio de plataformas digitais, o Estado reforça uma lógica produtivista que reduz o trabalho educativo a mera execução técnica, esvaziando seu caráter humano, relacional e crítico. O controle, as exigências e as metas materializam-se em plataformas que, ao mesmo tempo em que precarizam o processo de aprendizagem, contribuem para o adoecimento dos(as) docentes.

Diante das transformações impostas pela pandemia, o trabalho remoto revelou não apenas desafios técnicos e pedagógicos, mas também agravou problemas estruturais

relacionados à saúde mental e às condições de trabalho dos(as) professores(as). Nesse contexto, a pesquisa divulgada pela APP-Sindicato de Londrina chama a atenção para os impactos significativos da intensificação laboral e da pressão institucional vivenciada no período.

A sobrecarga de tarefas, a cobrança por produtividade e o isolamento romperam as fronteiras entre o espaço profissional e o pessoal, ampliando os efeitos do adoecimento psíquico entre os(as) docentes. Esses elementos são fundamentais para compreender a gravidade do cenário denunciado, no qual práticas de assédio e pressões constantes não constituem exceções, mas sim indícios de uma lógica perversa que atravessa a organização do trabalho educacional.

> Outro fator identificado na pesquisa é que o excesso de trabalho, as cobranças e a pressão vivenciadas no desenvolvimento do trabalho remoto impactam a saúde de 32,70% dos/as docentes. O secretário de assuntos jurídicos da APP Sindicato Londrina, destaca "que a questão da pressão e do assédio no ambiente do trabalho, são preocupações recorrentes entre os/as especialistas que estudam esta área, assim como das entidades sindicais que lutam pela melhoria das condições de saúde e de trabalho dos/as profissionais da educação. A pesquisa tem a intenção de chamar a atenção para o problema que se agravou nas atividades remotas" (APP Sindicato Londrina, 2020)

Tais exigências foram sentidas de forma latente durante a pandemia, como demonstra a pesquisa. As cobranças, mais do que simples pressões, configuram-se como formas de assédio que impactaram negativamente a saúde de 32,70% dos(as) professores(as). Mais do que um dado estatístico, esse número escancara a normalização do sofrimento docente como parte da engrenagem educacional. Ainda assim, o índice pode estar subdimensionado, considerando que muitos(as) professores(as) tendem a naturalizar a sobrecarga e deixam de reconhecê-la como adoecimento, internalizando a ideia de que suportar pressões extremas seria parte do "compromisso com a educação".

Além disso, o destaque dado à presença de assédio moral no cotidiano do trabalho remoto evidencia um movimento perverso de individualização da responsabilidade. Falhas estruturais — como a ausência de suporte tecnológico, de planejamento adequado e de políticas públicas consistentes — foram convertidas em cobranças pessoais aos docentes, como se fossem os únicos responsáveis pelo "sucesso" das aulas virtuais. A pressão, nesse sentido, deixa de ser apenas um efeito colateral da pandemia e passa a configurar-se como uma estratégia de gestão do trabalho, ancorada em lógicas produtivistas e meritocráticas, que fragilizam ainda mais a saúde mental da categoria.

O assédio e a pressão, amplamente discutidos por especialistas e entidades sindicais, indicam que o problema está longe de ser episódico. Trata-se, ao contrário, de uma dimensão estrutural e sistêmica das condições de trabalho docente, que se intensificou com a virtualização emergencial da educação, mas que é sustentada por um modelo gerencial que prioriza resultados e métricas em detrimento das pessoas.

> No final do relatório os pesquisadores(as) reforçam "entre os principais problemas apontados são centrais as questões referentes à ansiedade, estresse, angústia, entre outras referências já destacadas ao longo do texto. Tratam-se de sintomas que consideramos provenientes da insegurança em relação às relações e condições de trabalho, que envolvem intensificação do ritmo, desinformação sobre os procedimentos para desenvolvimento das tarefas, e falta de acesso à formação continuada para lidar com as tecnologias e com esta nova situação de ensino […] o trabalho do/a professor/a não pode ser improvisado, requer garantias que favoreçam tanto o bem-estar deste profissional quando se almeja o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com qualidade e que respeite os direitos humanos dos/as que se dedicam a ensinar, mesmo diante de todos os desafios impostos nestes contextos" (APP Sindicato Londrina, 2020).

É importante enfatizar que a pesquisa não busca destacar problemas que foram desenvolvidos durante a pandemia, mas foram acentuados nesse período. Ansiedade, angústia, estresse são elementos que já faziam parte da vida dos docentes e se agravaram nesse período, tendo em vista o cenário onde a insegurança, a falta de formação continuada e o sucateamento são constantes. Após o período pandêmico e a avalanche de aulas online, os professores continuam lidando com plataformas**.** A fonte a seguir nos ajuda a refletir sobre tal questão:

> Professores e estudantes da rede pública do Paraná têm enfrentado um processo de "plataformização" da educação, caracterizado pela adoção massiva de aplicativos e programas para a gestão pedagógica. São cerca de 20 plataformas usadas nas escolas, muitas de uso obrigatório, com a adesão monitorada de perto pelo governo. A pressão por metas e a competição entre as instituições são incentivadas por políticas como o "Desafio Paraná" (Fernandes, 2024)

A reportagem do *Brasil de Fato* (2024), intitulada *"Não estamos dando aulas, apenas preenchendo plataformas"*, apresenta uma crítica contundente à adoção massiva de plataformas digitais na rede estadual do Paraná, evidenciando uma forte tendência à plataformização da educação. De acordo com docentes entrevistados, a prioridade do governo, expressa no uso de cerca de vinte sistemas distintos, tem sido o cumprimento de metas e índices de produtividade, em detrimento da qualidade efetiva da aprendizagem.

Em vez de contribuir para o processo de ensino, o excesso de plataformas sobrecarrega e adoece os(as) educadores(as), além de fomentar um cenário de

competitividade entre as instituições escolares. Isso porque, quanto maiores os índices apresentados pelas plataformas, maiores também os incentivos financeiros destinados às escolas.

No entanto, cabe questionar até que ponto tais índices refletem, de fato, a realidade do aprendizado, das condições estruturais e da formação de alunos e professores. Nesse sentido, a reportagem destaca o relato de um professor de História da rede pública do Paraná, que afirma:

> "*Nós não estamos dando aulas, estamos apenas preenchendo plataformas*", critica o professor de História, João Paulo da Rocha. "*Há uma pressão muito forte, estamos trabalhando apenas por metas, mas o resultado prático não está acontecendo*", complementa. Educadores e alunos relatam sobrecarga de tarefas, comprometimento da saúde mental, falta de estrutura, dificuldades técnicas e incompreensão dos objetivos da transição digital. Segundo pesquisa do Instituto IPO e da APP-Sindicato, que representa os professores da rede estadual, 83% dos educadores afirmam que as plataformas não melhoraram o aprendizado. Além disso, 72,3% dizem que as escolas não têm equipamentos suficientes para atender às metas estabelecidas pela Secretaria da Educação (Fernandes, 2024)

O depoimento do professor carrega o amargor e a angústia de quem presencia, diariamente, o esvaziamento do sentido de seu trabalho. A atividade docente, reduzida a "preencher plataformas para bater metas", revela a perversão de uma lógica que transforma educadores(as) em meros executores de tarefas burocráticas.

Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar a realidade vivenciada nos espaços escolares, parcialmente apreendida no relato do professor João Paulo, que evidencia o comprometimento crescente da saúde mental de alunos e professores. Entre cobranças, metas inalcançáveis, ausência de assistência adequada e precariedade de equipamentos, a escola passa a operar como uma empresa submetida integralmente aos princípios do capital.

Assim, pouco importa se alunos(as) e instituições não dispõem das condições mínimas para atender às exigências impostas pelas plataformas:

> Mesmo em instituições com falta de computadores ou em situações em que os alunos não possuem celular ou computador, o uso das plataformas é exigido. A pesquisa também revela que 43% dos professores se sentem assediados pela pressão para utilizar as plataformas e 95% relatam cobrança por metas e resultados. "*Existe uma legislação onde os diretores têm várias metas e métricas para serem cumpridas. Se ele não cumpre, pode ser afastado do cargo ao qual foi eleito*", alerta Marlei Fernandes, secretária de assuntos jurídicos da APP-Sindicato (Fernandes, 2024)

É evidente que muitos alunos não têm condições de adquirir um aparelho celular, uma vez que a "plataformização" da educação esbarra em uma realidade social que se tenta mascarar. Contudo, nada disso parece importar: a legislação pune diretores e escolas que não atingem as metas estipuladas. Pressionados, diretores pressionam professores, que, por sua vez, pressionam alunos — formando uma rede de cobranças que resulta, inevitavelmente, em adoecimento.

Em publicação de 09 de junho de 2020, intitulada *"Pesquisa confirma que apenas 30% dos estudantes conseguem entregar atividades online no Paraná"*, expõe-se de forma contundente o impacto desfavorável do ensino remoto sobre as condições de aprendizado e trabalho. O levantamento revelou que apenas 29,42% dos estudantes conseguiram entregar as atividades solicitadas, enquanto 79,42% concluíram menos da metade das tarefas propostas, evidenciando uma grave falha na eficácia das medidas implementadas pelo Estado.

A partir desses dados, torna-se claro que os estudantes enfrentam barreiras significativas — como a falta de acesso à internet, o uso de dispositivos inadequados e a ausência de suporte técnico —, fatores que agravam diretamente a sobrecarga dos professores. Nesse cenário de precarização, os próprios docentes passam também a enfrentar o risco de perderem seus empregos:

> Além do afastamento de diretores, o não cumprimento das metas pode levar à perda de aulas. Recentemente, professores receberam uma mensagem da gestão escolar alertando que aqueles que não atingirem os índices desejados em 2024 não poderão lecionar disciplinas relacionadas às plataformas. "Parabéns para quem conseguiu atingir o amarelo e o verde! Quem ainda está no vermelho, procure a pedagoga para verem estratégias e possibilidades para essas turmas. Recebemos hoje a informação de que para o ano que vem, se o professor não tiver mantido o melhor índice possível na sua plataforma este ano, não poderá pegar aulas no componente curricular que envolve a plataforma. Fiquem espertos com isso", dizia a mensagem (Fernandes, 2024)

Perder aulas, emprego, o sustento da família e a saúde mental. "Fiquem espertos!" A mensagem de tom ameaçador e sarcástico é representativa de pressões diárias, parece que o ensino passa a ser figurante em um cenário em que os números das plataformas têm importância imensamente maior.

A discussão sobre os impactos da "plataformização" na educação pública revelam tensões crescentes entre controle institucional e autonomia docente. Nesse contexto, ganha relevância a crítica de educadores à lógica tecnocrática imposta pelo governo estadual:

> Os educadores criticam a compra de diversos aplicativos pelo governo para padronizar o currículo e monitorar o trabalho docente, priorizando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em detrimento da aprendizagem. *"As plataformas estão gerando um negacionismo pedagógico, uma sobrecarga de trabalho e o adoecimento dos professores, além de intensificarem a ansiedade nos estudantes. Essa plataformização não é educação, é um grande negócio",* declarou Vanda Santa, secretária educacional da APP-Sindicato, no 14º Fórum da Internet no Brasil (Fernandes, 2024)

O trabalho do docente é monitorado, a liberdade de planejar suas aulas, organizar, problematizar os conteúdos foi perdida. A aprendizagem foi deixada de lado, para que índices altos e questionáveis do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) seja exposto como motivo de orgulho do atual governo do Estado do Paraná.

A educação parece ter se tornado um negócio lucrativo. Nesse negócio, os aspectos pedagógicos, o ensino crítico, a educação que constrói e liberta são sufocados e o professor passou a ser um mediador entre plataforma e aluno:

> Professores também relatam que a exigência de uso das plataformas limita as opções de apresentação dos conteúdos didáticos e transforma o professor em mediador da relação entre plataformas e alunos. A professora de Biologia Eldice Balbinot, de Curitiba, relata que falta espaço para a criatividade do professor. "*As plataformas engessam as nossas aulas, não temos tempo nem liberdade de dar aula e preparar as atividades como queremos*", afirma. "*A criatividade e o professor reflexivo em sala de aula não existem mais, não podemos refletir sobre qual o melhor método usar*", diz ela. A professora Gislaine Carvalho, que leciona Língua Portuguesa, Redação e Leitura, relata que sente falta de ter tempo para trabalhar os conteúdos e até mesmo desenvolver relacionamento afetivo em sala de aula (Fernandes, 2024)

As horas de atividade, antes usadas para preparar didaticamente as aulas, agora é o tempo que os professores têm para atualizar suas plataformas e o preparo das aulas parece não importar, não para eles obviamente!

> Acelerada pela pandemia e mantida pelo atual secretário de Educação, Roni Miranda, a transição digital tem gerado índices alarmantes de sobrecarga e adoecimento entre educadores e estudantes. Mais de 70% dos professores apontam impactos negativos na saúde física e mental relacionados ao uso das plataformas e às metas impostas. Ainda segundo a pesquisa "Plataformização da Educação", quase 91,3% dos educadores se sentem sobrecarregados com o uso das novas plataformas, e 74,3% afirmam sofrer impactos negativos em sua saúde. Mais de 78% conhecem colegas que adoeceram devido às dificuldades impostas pela digitalização do ensino. "A sensação de sobrecarga de trabalho está associada à forma como vem ocorrendo a política de implantação de uso das plataformas digitais. Os professores estão sentindo a precarização das condições de trabalho e isso afeta a sua saúde física e emocional", avalia a socióloga Gisele Rodrigues, gerente de pesquisas do IPO. Mas os educadores não são os únicos indignados

> com a avalanche de plataformas digitais. Os estudantes também sofrem com a pressão das plataformas. Relatos de ansiedade e sobrecarga emocional são frequentes. “Os professores pelo menos uma vez na semana mandam quizzes para os alunos, mas imagina um aluno com dez matérias, imagina quantos quizzes ele terá em casa? As notificações dos quizzes chegam o tempo todo, é um peso”, relata a professora de Matemática, Raquel Silveira (Fernandes, 2024)

A adoção de plataformas digitais na educação foi intensificada durante a pandemia da Covid-19, como já mencionado. Nessas ferramentas, o aprendizado passou a ser medido, principalmente, por meio de *quizzes* semanais enviados aos estudantes. No entanto, tais avaliações nem sempre refletem a realidade vivida pelos alunos e acabam se tornando uma fonte de pressão tanto para eles quanto para os professores, contribuindo para a sobrecarga e o esvaziamento do processo pedagógico.

Motivado pela meta de cumprimento de índices, o governo do Estado do Paraná cobra resultados, mas não oferece a estrutura necessária para que sejam alcançados. Em publicação de 18 de setembro de 2020, intitulada *“18 de Setembro: Dia de Mobilização Estadual contra o Assédio Moral e pela Saúde Mental”*, o APP Sindicato Núcleo Sindical de Londrina destaca que:

> O secretário de Saúde e Previdência do Sindicato, Ralph Wandpap, destaca que a APP realiza debates sobre saúde e trabalho com o intuito de auxiliar os(as) educadores(as). “A profissão de educador já é considerada penosa e quando as condições de trabalho são mais difíceis como, por exemplo, a falta de estrutura física na escola, as salas lotadas e a falta de apoio do Estado (APP Sindicato, 2020)

Ironicamente, o governo que cobra, persegue e pune não oferece a estrutura mínima necessária para que suas exigências sejam atendidas. Parece que os gestores vinculados ao Governo do Estado/Secretaria da Educação do Paraná enfrentam dificuldade em definir e seguir padrões de eficiência e eficácia. De um lado, exigem tais atributos dos docentes; de outro, não os cumprem ao executar o que seria sua parte no projeto de “educação de qualidade”.

Diante desse cenário, surgem algumas questões centrais: de que forma os alunos poderiam cumprir *quizzes* semanais se não dispõem de computadores suficientes ou de conexão de internet adequada? Alguns poderiam argumentar que as atividades deveriam ser realizadas em casa; contudo, nem todos têm acesso a esses meios. E quanto aos professores, que precisam cobrar tais atividades mesmo cientes das limitações enfrentadas pelos alunos? Como podem cumprir suas próprias tarefas na plataforma sem contar com infraestrutura adequada em seus locais de trabalho?

Desse modo, o docente é obrigado a estender suas funções para o ambiente doméstico, sem recebimento de horas extras, comprometendo seu tempo de lazer e potencializando cansaço, angústia, estresse e ansiedade. Enquanto isso, o governo do Estado concentrou-se na divulgação de seu modelo de educação e no investimento em tecnologias, mas "esqueceu" de assegurar condições de trabalho dignas para aqueles que efetivamente "fazem" a educação: os educadores.

> Em 2019, ao todo, 53 mil servidores(as) tiraram licença médica para tratamentos de saúde, sendo mais de 13 mil por transtornos mentais e comportamentais. Hoje, sexta-feira (18), a APP-Sindicato convida a sociedade para participar do Dia de Luta em Defesa da Saúde Mental e contra o Assédio Moral dos(as) Educadores(as). A realidade de adoecimento nos ambientes de trabalho e o assédio moral acabam se relacionando. Assim, é preciso mostrar a realidade do cenário para que medidas possam ser tomadas em respeito à vida e à saúde de todos(as) (APP Sindicato, 2020)

O fragmento da reportagem revela mais do que números alarmantes de licenças médicas: escancara uma epidemia silenciosa de adoecimento psíquico no funcionalismo público, especialmente entre os(as) educadores(as). O dado de que mais de 13 mil servidores se afastaram por transtornos mentais e comportamentais não pode ser lido apenas como estatística, mas como reflexo da corrosão das condições de trabalho e da ausência de políticas públicas efetivas de saúde mental no setor educacional.

A convocação para o "Dia de Luta" não se limita a um chamado à mobilização, mas constitui uma denúncia coletiva: o sofrimento dos(as) trabalhadores(as) da educação está sendo ignorado, silenciado ou, pior, naturalizado. O trecho evidencia uma relação direta entre o adoecimento e o assédio moral, apontando para uma cultura organizacional tóxica, na qual práticas de cobrança excessiva, desqualificação do trabalho docente e ausência de escuta institucional minam a dignidade profissional e humana dos educadores.

O uso da expressão "em respeito à vida" carrega um peso ético e político significativo. Fala-se de vida porque as consequências do adoecimento ultrapassam o âmbito laboral — afetando a subjetividade, as relações familiares e até a permanência desses sujeitos no mundo. O apelo da APP-Sindicato constitui, portanto, também um grito contra o abandono institucional, em um contexto no qual o Estado, que deveria proteger, torna-se agente produtor de sofrimento.

Por meio de suas publicações, a APP-Sindicato denunciou repetidamente práticas de controle e pressão sobre o trabalho docente que contribuem diretamente para o adoecimento

profissional. A organização criticou a imposição de planilhas e sistemas de vigilância nas escolas, alertando que tais mecanismos “reduzem o processo educacional em observações em salas de aula com planilhas superficiais e rasas” (APP Sindicato, 2019), constituindo coação que cerceia a autonomia pedagógica e intensifica a exaustão mental do professorado.

Essas intervenções burocráticas e gerencialistas demonstram como o discurso sobre qualidade da educação pode funcionar mais como instrumento de escrutínio e pressão do que de apoio ao trabalho docente. A afirmativa “Basta, a escola não cabe em suas planilhas!” (APP Sindicato, 2019) evidencia, de forma contundente, a crítica à tentativa de transformar a educação em experimento burocrático, em que a real qualidade do ensino é secundária frente às metas e indicadores.

O adoecimento docente reflete, portanto, a precarização das condições de trabalho na educação pública. No Paraná, a APP-Sindicato, em articulação com instituições acadêmicas, tem buscado sistematizar e aprofundar o debate sobre os impactos do ambiente escolar na saúde mental e física dos(as) educadores(as). Um marco nesse processo foi o *“Seminário Assédio Moral, Condições de Trabalho e Adoecimento”,* realizado em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e divulgado em 27 de maio de 2017, no qual o professor e médico Guilherme Souza Cavalcanti de Albuquerque destacou que:

> [...] a pesquisa mostra que os professores têm altíssima prevalência de sofrimento mental, maior do que outras parcelas da população, como moradores de ruas e policiais militares – que são grupos populacionais que também têm alto grau de sofrimento –, principalmente em relação às condições de trabalho [...] (APP Sindicato, 2017)

A fala do professor Guilherme de Albuquerque evidencia um dado alarmante: o sofrimento psíquico enfrentado pelos professores supera o de grupos tradicionalmente expostos a contextos extremos. Essa constatação desmistifica a ideia de que o trabalho docente é essencialmente leve ou puramente vocacional, revelando, ao contrário, um quadro de sobrecarga crônica.

O excesso de tarefas, o acúmulo de jornadas, o número elevado de alunos e a pressão por resultados em condições precárias configuram um cenário institucional de violência simbólica, produtor de adoecimento. O fato de esses resultados serem discutidos publicamente e sistematizados em artigos científicos reforça o compromisso da pesquisa

com a transformação da realidade escolar e a formulação de políticas públicas que contemplem o cuidado com a saúde física e mental dos(as) profissionais da educação.

O trabalho docente é essencialmente coletivo, o que implica que, para dinamizar aulas construtivas e significativas, o professor precisa estar bem física e mentalmente e contar com o suporte estrutural adequado em seu espaço de trabalho.

Os professores enfrentam pressões diariamente no ambiente escolar e, muitas vezes, lidam simultaneamente com demandas advindas de suas famílias e da sociedade. Como problematizado anteriormente, a necessidade de levar trabalho para casa é uma dinâmica recorrente, que impacta diretamente a vida social e familiar, visto que o tempo dedicado às atividades profissionais compromete a realização de outras tarefas ou momentos de lazer.

Além disso, muitos docentes enfrentam logística complexa ao atuar em mais de uma escola, o que intensifica o desgaste físico e mental. Essa multiplicidade de pressões e demandas, somada à precariedade estrutural e à ausência de suporte institucional, contribui significativamente para o adoecimento docente, evidenciando a urgência de políticas que promovam condições dignas de trabalho e cuidado com a saúde do professorado.

> O trabalho docente deixa pouco tempo para a vida familiar e o lazer dos docentes. Há, portanto, uma ampla área da vida moderna onde se misturam os agentes estressores do trabalho e da vida cotidiana. A pessoa, além das habituais responsabilidades ocupacionais, e da alta competitividade exigida pelo sistema de ensino, das necessidades de aprendizado constante, tem que lidar com os estressores "normais" da vida em sociedade, tais como a segurança social, a manutenção da família, as exigências culturais. É bem possível que todos esses novos desafios superem os limites adaptativos, em consequência levando ao estresse e ao sofrimento. Estes tipos de desgaste a que as pessoas estão submetidas permanentemente nos ambientes e as relações com o trabalho podem ser fatores determinantes de doenças. Cada vez mais novos profissionais entram no mercado de trabalho e a competição aumenta e com esta a preparação para o trabalho docente. Embora os profissionais tenham uma maior preparação, as exigências do trabalho docente também aumentam a cada ano. A violência, as indisciplinas nas salas de aula estão tirando muitos profissionais das salas de aula com problemas de saúde e cada vez por um tempo maior. As agressões tanto físicas como verbais desestruturam emocionalmente muitos docentes que não estão preparados para lidar com a diferença nem com a divergência. Não se tem muito claro quem é o aluno, e a Pedagogia não tem claro quem é o docente que trabalha com o aluno. Temos observado que muitos docentes não planejam as suas aulas para um aluno concreto, de uma escola concreta. Será que o professor se refere a uma pessoa concreta ou a um aluno no discurso, um sujeito ideal? (Thiele; Ahlert, (s.d) p.11-12)

Diante do exposto, evidencia-se que o adoecimento docente está diretamente relacionado à carga de ansiedade e angústia vivenciada pelos professores. A indisciplina de

alguns alunos, expressa por meio de agressões verbais e, em certos casos, físicas, integra o conjunto de desafios com os quais os profissionais da educação precisam lidar diariamente.

O debate apresentado pelos autores permite refletir que a ausência de planejamento em algumas aulas não decorre de desinteresse ou falta de vocação, mas das múltiplas exigências que cercam o professor, as quais restringem seu tempo e comprometem sua saúde, dificultando o cumprimento integral de suas demandas.

Desse modo, não se pode falar em um "aluno ideal", sobretudo porque o conceito de idealidade é contraditório. O que se observa, na realidade, são profissionais da educação atuando sem o mínimo respaldo estrutural, salarial e de saúde necessário para desempenhar suas funções de forma satisfatória, tanto para si próprios quanto para os estudantes.

Nesse contexto, Mariana Esteves de Oliveira (2016) realiza uma análise aprofundada sobre o trabalho docente, destacando os meandros e desafios que caracterizam essa atividade, evidenciando a complexidade e a precarização que marcam a profissão.

> Ser docente parece impelir a compromissos que o sujeito não faz individualmente, ou automaticamente ao formar-se professor, mas que estes homens e mulheres herdam, assumem ou negam frente ao emaranhado de fazeres, saberes, de lutas, de rotina, de conversas e cafés na sala dos professores. Ser docente implica viver intercalando a maratona de aulas, as reuniões onde brotam projetos, os fica-quieto-menino! os diários a preencher, os conselhos de classe, greves, as provas levadas para casa no banco de trás do carro (já abarrotado de livros didáticos). Ser docente se faz no processo, pois que o diploma não confere a experiência social que esse emaranhado proporciona, de modo que ser docente é, antes de tudo, fazer-se docente (Oliveira, 2016, p 32)

As reflexões elaboradas pela historiadora fornecem importantes subsídios para compreender a realidade vivida pelos docentes. Ser professor não anula a individualidade do sujeito inserido nessa profissão; ao contrário, implica lidar diariamente com lutas, saberes e experiências que se constroem no cotidiano e que, muitas vezes, carregam consigo uma "herança" de desafios históricos.

Nesse sentido, o diploma, embora necessário, não basta para formar professores: a docência se constrói diariamente, de maneira histórica e prática. O trabalho docente, embora por vezes realizado de forma solitária, ocorre essencialmente em âmbito coletivo. Compartilhar saberes, assumir papéis variados, como educador, orientador, conselheiro ou cuidador, são experiências que apenas a prática cotidiana permite desenvolver, revelando a complexidade e a riqueza do fazer-se professor. Sobre tais reflexões a autora indica que:

> Entendemos, portanto, que ser docente é, em amplo sentido, ser sujeito histórico. As identidades docentes se embrenham na experiência histórica e na nossa memória afetiva e social e permitem-nos ainda perceber a complexidade e multiplicidade de representações e papeis exercidos por estes homens e mulheres no bojo da educação, contexto imediato em que se inserem. Todavia, para nós, a docência é essencialmente trabalho (no sentido produtivo, reconhecido e remunerado como tal) e entendemos que o caleidoscópio identitário que caracteriza o fazer-se docente muitas vezes dificulta a compreensão da dimensão do trabalho docente como central, dentro dos contextos do mundo do trabalho e do modo de produção, para pensarmos os próprios rumos da profissão e da sua categoria. Nesse sentido, propomos aqui olhar os professores como sujeitos históricos do trabalho, nas suas relações com o mundo do trabalho e interfaces com as experiências que constituem esse fazer-se docente em um cenário de crise e luta, entre a precarização e a esperança (Oliveira, 2016, p 32-33)

Entender a complexidade do trabalho docente é uma tarefa árdua, pois ele não se resume à exposição de conteúdo. Ser professor implica ressignificar-se constantemente e enfrentar, a cada aula e a cada dia, novos desafios. Entrar em uma sala de aula significa lidar com sentimentos, experiências e condições sociais diversas, buscando sempre fazer o melhor possível diante dessas situações.

O "fazer-se professor", ao qual a historiadora se refere, ultrapassa as lutas específicas da categoria docente, abrangendo conflitos sociais e coletivos que refletem um cenário amplo e, ao mesmo tempo, motivador de esperança diante de um contexto educacional desgastado. O professor é um sujeito com experiências próprias, vivenciadas individual e coletivamente, que atua na sociedade segundo sua compreensão das possibilidades e limites impostos por cada situação. Diante de tantas obrigações e cobranças, não é surpreendente que o docente adoeça.

Essa perspectiva alerta para a necessidade de não romantizar a escola ou o fazer docente. Conforme observa Tardif (2002), o trabalho docente está submetido a pressões sociais e institucionais constantes, exigindo a articulação de saberes diversos para lidar simultaneamente com múltiplas demandas. Na prática, a escola é composta por sujeitos que possuem suas próprias lutas, culturas e experiências, e atuam enquanto profissionais diante dessa realidade. O professor não detém o conhecimento de forma absoluta; ele constrói saberes junto aos alunos, que nem sempre compreendem as aulas devido a problemas de saúde, condições sociais adversas, questões familiares ou à falta de estrutura adequada no ambiente escolar.

Portanto, o trabalho docente, por sua natureza coletiva, demanda suporte e compromisso estatal para se desenvolver de maneira construtiva. O que se observa, porém, é justamente a ausência desse compromisso, resultando em processos contínuos de

precarização. Oliveira (2016, p. 63-64) destaca que essa precarização se expressa em um tripé: baixos salários, jornadas intensas e contratos instáveis. Articulados a outros fatores, como aumento do número de alunos por sala, perda de direitos e cultura meritocrática, tais elementos produzem efeitos concretos sobre a saúde física e mental dos educadores.

Esses problemas não se restringem ao contexto paulista analisado pela historiadora, mas se reproduzem na realidade dos docentes da rede pública do Paraná, conforme demonstrado ao longo desta pesquisa. A sobrecarga e o esvaziamento das condições materiais e simbólicas do exercício docente geram um cenário marcado pelo adoecimento, desânimo e sensação de impotência. Oliveira (2016, p. 67) alerta que o adoecimento docente não deve ser naturalizado ou reduzido a uma questão clínica; trata-se de um efeito direto das condições estruturais de trabalho e das escolhas políticas que as sustentam. Problemas como a saúde vocal, por exemplo, não são inerentes à profissão, mas respostas às formas precarizadas de organização do trabalho educativo.

O adoecimento docente evidencia a fragilidade de um projeto educacional que, ao negligenciar o cuidado com os profissionais da educação, compromete não apenas seu bem-estar, mas também a qualidade do ensino. O enfrentamento desse quadro exige superar a "plataformização", valorizar efetivamente os professores e construir políticas públicas que priorizem condições reais de trabalho digno. Reconhecer a dimensão política da precarização docente é fundamental para reconstruir o lugar social do professor e fortalecer sua capacidade de resistir e transformar realidades.

Nesse contexto, analisar as publicações da APP-Sindicato constitui um gesto político e um compromisso com a realidade concreta dos(as) trabalhadores(as) da educação. Com base em denúncias, relatórios e pesquisas envolvendo a participação ativa dos(as) docentes, o sindicato revela a face oculta das reformas educacionais e das políticas neoliberais que impactam diretamente a saúde física e mental da categoria. Tais produções são fontes legítimas de conhecimento e possibilidades de resistência, permitindo acessar a realidade vivida nas escolas públicas com profundidade e densidade crítica.

Encerrar este capítulo com base nas contribuições da APP-Sindicato significa reconhecer o valor da memória social, da luta organizada e da produção de saberes ancorados na experiência concreta dos(as) educadores(as). Mais do que denunciar condições adversas, essas publicações indicam caminhos para fortalecer políticas públicas voltadas ao cuidado com os profissionais da educação. Ao colocar essas vozes no centro da análise, reafirma-se

a importância de reconstruir o debate sobre valorização docente a partir da escuta, solidariedade e compromisso com a justiça social.

No entanto, convém questionar até que ponto as ações do sindicato envolveram politicamente e mobilizaram os docentes, uma vez que a plataformização e o adoecimento docente permanecem intensos no Paraná.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo problematizar e interpretar o processo de adoecimento de docentes da rede pública estadual no município de Marechal Cândido Rondon, Paraná, no período de 2010 a 2024, considerando tanto as trajetórias pessoais e profissionais desses sujeitos quanto os sentidos atribuídos à docência. O caminho metodológico, fundamentado na escuta sensível de 12 professores efetivos e readaptados, permitiu adentrar não apenas nas condições objetivas do trabalho docente, mas também nas dimensões subjetivas que atravessam suas histórias, escolhas e experiências de adoecimento.

Ao longo da investigação, tornou-se evidente que o adoecimento docente não decorre de causas isoladas ou individuais, mas resulta de um conjunto complexo de determinações sociais, políticas e econômicas. A intensificação das práticas neoliberais — expressas nas reformas educacionais, nas políticas de controle, na lógica produtivista e na crescente responsabilização individual dos trabalhadores — intensificou substancialmente a precarização do trabalho na rede estadual de ensino.

Os relatos coletados evidenciam que o adoecimento dos(as) docentes, embora se manifeste de formas diversas — físicas, emocionais e psicológicas —, tem raiz estruturante na organização do trabalho escolar, atravessada pela sobrecarga, pela multiplicidade de tarefas, pela pressão por resultados, pelo excesso de burocratização e, não menos relevante, pela desvalorização social e simbólica do magistério.

Outro aspecto relevante é que o adoecimento não apenas compromete a saúde dos trabalhadores, mas também reconfigura suas trajetórias profissionais. Isso ocorre por meio de afastamentos recorrentes ou do processo de readaptação funcional, que muitas vezes aparece como uma saída institucionalizada, porém insuficiente, para lidar com os efeitos do desgaste laboral. Tais medidas reforçam, na prática, uma lógica que desloca a responsabilidade para o indivíduo, invisibilizando as determinações estruturais da crise educacional e da precarização do trabalho docente.

Ademais, as fontes documentais — especialmente os materiais produzidos pela APP-Sindicato — dialogam diretamente com as entrevistas, evidenciando que o adoecimento não é um fenômeno restrito a este município, mas sim uma manifestação localizada de um problema sistêmico, vivenciado por trabalhadores da educação em todo o estado e, de maneira mais ampla, no contexto nacional.

Diante desse cenário, esta dissertação reafirma que o adoecimento docente não pode ser compreendido fora das contradições impostas pelas políticas capitalistas e neoliberais, que fragilizam os serviços públicos, intensificam a exploração do trabalho e comprometem a dignidade profissional dos(as) trabalhadores(as) da educação. A análise crítica das trajetórias dos(as) professores(as) entrevistados(as) evidencia que, mais do que meras vítimas de um sistema adoecedor, são sujeitos que resistem, refletem e atribuem sentidos às suas experiências, ainda que enfrentem, muitas vezes, solidão institucional e desamparo.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa, embora centrada em uma realidade local, contribui para o fortalecimento das discussões sobre as condições de trabalho e saúde dos(as) professores(as) da escola pública, oferecendo subsídios para reflexões acadêmicas, ações sindicais e formulação de políticas públicas comprometidas com a valorização e o cuidado dos profissionais da educação. Reconhece-se, entretanto, que o estudo apresenta limitações, principalmente quanto ao número de participantes e ao recorte territorial adotado. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras ampliem o olhar para outros municípios, incluam diferentes sujeitos da comunidade escolar e aprofundem a análise sobre os impactos das reformas educacionais nas condições de trabalho e saúde dos(as) docentes.

FONTES

ALICE. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 17 abr. 2023. Duração: 21min24s. Inédita.

AMÁLIA. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 11 out. 2022. Duração: 44min38s. Inédita.

CARLA. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 29 set. 2022. Duração: 41min32s. Inédita.

CARMEM. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 30 mar. 2023. Duração: 44min36s. Inédita.

HELENA. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 14 fev. 2023. Duração: 46min23s. Inédita.

ISABEL. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 24 mar. 2023. Duração: 9min46s. Inédita.

JOANA. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 7 jun. 2023. Duração: 38min53s. Inédita.

LUANA. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 14 fev. 2023. Duração: 51min29s. Inédita.

MARIA. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 27 mar. 2023. Duração: 25min35s. Inédita.

MARCOS. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 17 abr. 2023. Duração: 11min16s. Inédita.

OTÁVIO. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 4 out. 2022. Duração: 41min35s. Inédita.

ROSANA. Entrevista concedida a Salete Inês Walter. Marechal Cândido Rondon, 7 jun. 2023. Duração: 33min40s. Inédita.

APP-SINDICATO. **Servidores(as) públicos(as) denunciam adoecimento e ataque aos direitos.** Curitiba, 30 out. 2019. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2019/10/1157fpr30out2019_web.pdf. Acesso em: 09 jun. 2025.

APP-SINDICATO. **Ratinho obriga até servidores(as) com conjuntivite e dor crônica a trabalhar.** 22 de maio de 2020. Disponível em: https://appsindicato.org.br/ratinhoobriga-servidores-doentes/. Acesso em: 10 jun. 2025.

APP-SINDICATO**. APP-Sindicato publica orientação contra imposição de escalas no Google Meet.** 2024. Disponível em: https://appsindicato.org.br/app-sindicato-publica-

orientacao-contra-imposicao-de-escalas-no-google-meet/. 28 de setembro de 2020.Acesso em: 10 jun. 2025.

APP-SINDICATO. **18 de setembro – Dia de mobilização estadual contra o assédio moral e pela saúde mental.** Curitiba, 2020. Disponível em: https://appsindicato.org.br/18-de-setembro-dia-de-mobilizacao-estadual-contra-o-assedio-moral-e-pela-saude-mental/. Acesso em: 12 jun. 2025.

APP-SINDICATO**. Seminário da APP: apresentação da pesquisa que abrange a saúde dos(as) educadores(as).** 27 de maio de 2017. Disponível em: https://appsindicato.org.br/seminario-da-app-apresentacao-da-pesquisa-que-abrange-a-saude-dosas-educadoresas/. Acesso em: 17 jun. 2025.

APP-SINDICATO LONDRINA. **Professores(as) da rede estadual do Paraná afirmam ter a saúde afetada durante o trabalho nas atividades a distância.** 10 jul. 2020. Disponível em: https://www.applondrina.com/2020/07/10/professoresas-da-rede-estadual-do-parana-afirmam-ter-a-saude-afetada-durante-o-trabalho-nas-atividades-a-distancia/. Acesso em: 17 jun. 2025.

APP-SINDICATO LONDRINA. **Pesquisa confirma que apenas 30% dos estudantes conseguem entregar atividades online no Paraná.** Londrina, 9 jun. 2020. Disponível em: https://www.applondrina.com/2020/06/09/pesquisa-confirma-que-apenas-30-dos-estudantes-conseguem-entregar-atividades-online-no-parana/. Acesso em: 14 jun. 2025.

APP-SINDICATO – LONDRINA. **APP-Sindicato repudia planilhas criadas para coagir professores(as).** Londrina, 4 out. 2019. Disponível em: https://www.applondrina.com/2019/10/04/app-sindicato-repudia-planilhas-criadas-para-coagir-professoresas/. Acesso em: 19 jun. 2025.

APP-SINDICATO. **18 de setembro: dia de mobilização estadual contra o assédio moral e pela saúde mental.** Londrina: APP-Sindicato, 18 set. 2020. Disponível em: https://www.applondrina.com/2020/09/18/18-de-setembro-dia-de-mobilizacao-estadual-contra-o-assedio-moral-e-pela-saude-mental/. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL DE FATO. ‘Não estamos dando aulas, apenas preenchendo plataformas’, afirmam professores da rede pública do Paraná. **Brasil de Fato**, Curitiba, 20 de agosto de 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/08/20/nao-estamos-dando-aulas-apenas-preenchendo-plataformas-afirmam-professores-da-rede-publica-do-parana/. Acesso em: 17 jun. 2025.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, S. F. **Escola: as imagens que as representações sociais revelam**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16551. Acesso em: 10 maio 2025.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório.** São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Unesco, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Editora Perspectiva S/A, 2022.

ARENDT, Hannah. **A vida pensada**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, M. E.; ZORZAL, D. C.; ALMEIDA, F. S.; IGLESIAS, R. Z.; ABREU, V. G. V. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. Trabalho, **Educação e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 103-123, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000100005.

BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; COUTINHO, A. S.; AUGUSTO, L. G. S. Prevalência da síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 13, n. 3, p. 502-512, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013.

BATISTA, T. J.; ROSSETTI, C. B.; FACCI, M. G. D. Trabalho docente, saúde e adoecimento: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, p. 119-130, 2010.

BORSOI, I. C. F. Sofrimento psíquico e trabalho docente: entre o encantamento e a precariedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 407-424, abr./jun. 2012.

_____. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v15i1p81-100.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdfAcesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014**: documento final. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://conae.mec.gov.br. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.** Saúde mental. Observatório Nacional da Família – Boletim Fatos e Números, n. 5, 10 out. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros. Acesso em: 5 mar. 2025.

CABRAL, P. M. A. **A precarização do trabalho docente e suas implicações na saúde.** Campinas: Editora Unicamp, 2020.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, v. 7, p. 21-29, 2012.

_____. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. **Psico**, v. 41, n. 4, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/4881. Acesso em: 30 out. 2024.

_____. Síndrome de Burnout em professores: avaliação, fatores associados e intervenção. **Porto: LivPsic**, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/B6dwZJD6LLTM5QBYJYfM6gB/#. Acesso em: 30 out. 2024.

CHAPLIN, Chaplin. **Tempos Modernos**. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists, 1936. 1 filme (87 min), sonoro, preto e branco.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. FGV Editora, 2007.

DIAS, Cledinaldo Aparecido; MOURA, Maria Vivaldina Rodrigues; PINHEIRO, Cristh Ellen Ferreira. **Trabalho docente e adoecimento: impactos psicossociais do ajustamento de professores da rede estadual de ensino.** Aplicação prática da administração na economia global, 2020.

DIAS, Edmundo Fernandes. “Reestruturação produtiva”: forma atual da luta de classes. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 45–52, maio 1998. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dias/1998/01/90.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução de Annette Pierrette R. Botelho, Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Ed. Porto, 2005.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130-142, 2019.

FREIRE, Paula Ariane. Assédio moral, reestruturação produtiva e síndrome de burnout em docentes. **Revista Eletrônica do Portal dos Psicólogos. Universidade do Porto**, v. 509, p. 6, 2010. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/37/sndrome-de-burnout-no-magistrio. Acesso em 15 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Professores do Brasil: impasses e desafios.**, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Artmed Editora, 2000.

MONTEIRO, Solange Aparecida. (Org.). **Inquietações e posituras na formação docente** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/2328. Acesso em: 02/06/2025.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

KHOURY, Yara Aun. **Do mundo do trabalho ao mundo dos trabalhadores**. Mundo dos trabalhadores, lutas e projetos: temas e perspectivas de investigação na historiografia contemporânea. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2009.

KHOURY, Yara Aun. O historiador, as fontes orais e a escrita da história. **Outras histórias: memórias e linguagens.** São Paulo: Olho d'Água, p. 22-43, 2006.

LOURO, Guacira. Género, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 179 pp. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 325-340, 1997.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. 3. ed. São Paulo: Boitempo,

2010.

MASLACH, Chistina. **Burnout: o custo humano de cuidar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017.

PFEFFERBAUM, Betty; NORTH, Carol S. Mental health and the Covid-19 pandemic. **New England Journal of Medicine,** v. 383, n. 6, p. 510-512, 6 ago. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1056/NEJMp2008017. Acesso em: 05 mar. 2025.

PICANÇO, L. Trabalho docente e novas tecnologias: (des)continuidades e intensificações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-926, 2011.

PORTELLI. Alessandro. A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**. Rio de Janeiro. vol.1 n°2, 1996.

_____. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, n°14. p.25-39, EDUC/PUC, fev.1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A docência em tempos de precarização**: desafios e resistências. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA, M. A. C. **Políticas educacionais e trabalho docente: tensões e desafios na escola contemporânea**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 mai. 2025.

OLIVEIRA, B. C. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores: uma revisão. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 36, n. 124, p. 210-218, 2011.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Professor, você trabalha ou só dá aula?**. Editora CRV, 2019.

_____. **"Professor, você trabalha ou só dá aula?"**: O fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: **Contribuições para uma pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Autores Associados. 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 22. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**: **teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED. **Instrução Normativa n.º 8/2018 – SUED/SEED:** dispõe sobre os procedimentos para efetivação de parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos (…) e veda o desvio de função dos profissionais cedidos. Curitiba, 5 abr. 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br. Acesso em: 15 abr. 2025.

SECRETO, María Verónica. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 2003.

SOLDATELLI, R. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95398. Acesso em 20/05/2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2002.

THIELE, Marisa Elizabetha Boll; AHLERT, Alvori. Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento. **Secretaria de Estado da Educação do Paraná.** Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: SEED/PR, v. 1, 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf. Acessado em 15, mai. 2025.

THOMPSON, Alistair *et al.* Quando a memória é um campo de batalha: envolvimentos pessoais e políticos com o passado do exército nacional. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 16, 1998.

THOMPSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 15, 1997.

THOMSPON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Tradução de Watencir Dutra. Rio de janeiro, Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação e experiência. In: **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SILVA, Elza Fagundes da. Adoecimento docente nas escolas públicas do estado do Paraná. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 671-688, maio/ago. 2021. DOI: 10.5335/rep.v28i2.11198. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11198. Acesso em 12 mai. 2025.

WEBER, Nayara Cadamuro. **Entre a precarização e os sentidos do trabalho docente**: trajetórias e experiências de professores de História no Oeste do Paraná – Marechal Cândido Rondon e Toledo. 2015. 106f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2015.