

UNILEÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANNA ALICE CALISTO ILDEFONSO

“QUEM CUIDA DE QUEM EDUCA?”: O papel da psicóloga escolar na promoção da saúde do trabalhador docente na rede pública.

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2023

ANNA ALICE CALISTO ILDEFONSO

“QUEM CUIDA DE QUEM EDUCA?”: O papel da psicóloga escolar na promoção da saúde do trabalhador docente na rede pública.

Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Iarley Brito Roque

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2023

ANNA ALICE CALISTO ILDEFONSO

“QUEM CUIDA DE QUEM EDUCA?”: O papel da psicóloga escolar na promoção da saúde do trabalhador docente na rede pública.

Este exemplar corresponde à redação final aprovada do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Data da Apresentação: 04/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Iarley Brito Roque

Membro: Prof. Me. Indira Feitosa Siebra de Holanda/ UNILEÃO

Membro: Esp. Alline Leite Garcia Fontenele/ UNILEÃO

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2023

“QUEM CUIDA DE QUEM EDUCA?”: O papel da psicóloga escolar na promoção da saúde do trabalhador docente na rede pública.

Anna Alice Calisto Ildefonso¹
Joaquim Iarley Brito Roque²

RESUMO

O trabalho docente constitui uma ocupação de risco por ser uma das profissões mais desgastantes, em que ocorre a precarização laboral, acumulação e aumento das atividades sem o incremento suficiente de recursos necessários para o desempenho do trabalho. Fazendo-se importante a inserção da psicologia nesse espaço, na viabilização das atividades exercidas e como as mesmas impactam na saúde do professor, seja física ou psicológica, este trabalho buscou analisar o papel da psicóloga escolar na promoção da saúde do trabalhador docente na rede pública, descrevendo e discutindo a inserção da psicologia nas instituições de ensino e a criticidade na sua atuação em uma perspectiva psicossocial para a promoção da saúde do professor. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica narrativa, de natureza básica, aprofundando-se em conhecimentos já desenvolvidos, com abordagem qualitativa e exploratória, por meio de publicações e artigos científicos dos bancos de dados da internet. Concluiu-se que a psicóloga escolar, ao utilizar-se da perspectiva psicossocial em sua atuação, adentra no espaço e cotidiano de modo participante e ativo ao identificar a saúde do professor e qualidade de vida no trabalho como uma das demandas da psicologia nessa área de atuação, intervém na promoção de saúde por meio da provocação da realidade afetivamente, cujo sujeito não é agente passivo, mas ativo no processo de transformação.

Palavras-chave: Trabalho docente. Psicologia escolar. Atuação psicossocial. Promoção de saúde.

ABSTRACT

Teaching is a highly stressful profession with job insecurity and lack of resources, making it important to incorporate psychology to understand its impact on teachers' health. This study aims to analyze the role of school psychologists in promoting the health of public school teachers and their insertion in educational institutions. Using a qualitative and exploratory approach, the study found that school psychologists can actively participate in teachers' lives by using the psychosocial perspective. By identifying teacher health and quality of life as priorities, they intervene to promote health by actively involving teachers in the transformation process. This narrative bibliographical study highlights the importance of considering psychology in the education sector to address the challenges and stress associated with teaching. Overall, it emphasizes the need for a holistic approach to support the well-being of teachers in their professional lives.

Keywords: Teaching work. School psychology. Psychosocial work. Health promotion.

¹Discente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: annaalicecalistoildefonso@gmail.com

²Docente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: joaquimiarley@leaosampaio.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O trabalho docente é marcado pela constituição de lutas que promovem mudanças importantes no campo da educação. Uma militância marcada não somente pela luta de seus direitos enquanto classe de trabalhadores ou políticas públicas educacionais, como também na complexidade do cotidiano escolar. O exercício docente, ao longo das reformas educacionais, passa por reformulações que acarretam alterações nas suas atribuições laborais. Concomitante a isso, a reforma do ensino médio proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e implementada no Brasil em 2022, trouxe alterações desde os aspectos organizacionais em termos de carga horária, até as questões relativas ao currículo e às suas finalidades.

Todavia, o cenário educativo brasileiro ainda apresenta quadro deficitário no que se refere às questões relacionadas à saúde dos professores e as condições de trabalho, formação e prática profissional docente do ensino público (Mariano; Muniz, 2006). O trabalhador do magistério, em suas atividades laborais, está vivendo diariamente no espaço escolar situações estressantes e conflituosas, pois as atividades da docência ultrapassam as paredes da sala de aula, na relação direta de aluno e professor no processo de aprendizagem, envolve toda a dinâmica escolar, desde o planejamento de projetos pedagógicos na organização metodológica das aulas, participação da gestão escolar, como também a constante relação com os pais ou responsáveis, e a comunidade onde se localiza a escola.

Ademais, os professores lidam em seu cotidiano com os aspectos emocionais e as necessidades diferentes de cada um de seus alunos. Além disso, é também depositado no professor além do preparo, capacitação e estímulo para exercer sua profissão, há exigência para resolver uma diversidade de problemas que chegam à sala de aula, porém não há suporte técnico, pedagógico e psicológico para o enfrentamento das mais diversas situações. Sejam elas de aprendizado ou até mesmo de violência por parte dos alunos para com o professor (Costa; Barbosa; Carraro, 2014).

Neste sentido, se faz importante a inserção da figura do psicólogo escolar nesse espaço, para também visibilizar as atividades laborais exercidas pela docência e de como estas impactam em sua saúde, seja física ou psicológica. Visto que a Psicologia Escolar, se demarca como o campo da atuação profissional, realizando intervenções no espaço escolar ou relacionado a ele (Antunes, 2008). Com intuito de criar um espaço para escutar as demandas da escola e pensar maneiras de lidar com situações cotidianas naquele espaço, que

carrega uma cultura, regras e relações vivenciadas no ambiente (Andrada, 2005).

Entretanto, a atuação da psicóloga no espaço educacional, mesmo sendo uma área antiga da profissão, ainda é desconhecida para alguns e principalmente para os profissionais da educação, como os professores, que a percebem como curativa, pedagógica e centrada somente no aluno. Se a atuação desse profissional no espaço não está bem demarcada em sua prática, por este não se fazer presente, ou por não existir espaços nas instituições públicas de ensino para que esse assunto seja problematizado e discutido, como o professor compreenderá que o psicólogo em sua atuação também está para promover intervenções voltadas para a classe de trabalhadores docentes.

Diante disso, esse trabalho parte da problematização “qual é o papel da criticidade da psicóloga escolar na promoção da saúde do trabalhador docente na rede pública de ensino?”. Assim, definiu-se como objetivo geral, analisar o papel da psicóloga escolar na promoção da saúde do trabalhador docente na rede pública. Desdobrando-se a partir dessa proposta os objetivos específicos: relatar reforma educacional do ensino médio e novas atribuições do professor; apontar como se apresenta a saúde do trabalhador no magistério na rede pública; descrever a atuação da psicóloga escolar nas instituições de ensino; discutir a perspectiva psicossocial na atuação da psicóloga escolar para promoção da saúde docente.

A importância e a atualidade deste trabalho se justificam, pois ao analisarmos como a psicologia se insere e ocupa as instituições de ensino, pode-se reavaliar sobre a sua atuação para com os educadores diante o acúmulo de novas atribuições em sua atuação. Pretendendo buscar um olhar focado na visibilidade e reconhecimento da qualidade de vida e saúde do professor, por meio de uma atuação crítica, política e prática na promoção de saúde, através da Psicologia Escolar nas instituições de ensino público. Propondo explorar possíveis ações desse profissional no âmbito escolar e como a psicóloga poderá representar um suporte profissional para melhorar as condições de trabalho do professor, bem como, refletir sobre a realidade educacional brasileira.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho partiu de uma análise qualitativa, no qual se refere ao entendimento que existe uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito (Prodanov; Freitas, 2013). A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais, tal como é o intuito neste referido trabalho (Flick, 2008). Classificada

enquanto uma pesquisa exploratória, por ter como propósito proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (Gil, 2018). Essa pesquisa também é classificada quanto a sua finalidade, como uma pesquisa básica, se aprofundando em conhecimentos já desenvolvidos.

Para a construção teórica deste trabalho, foi empregado o método bibliográfico narrativo, em que abrange a bibliografia já tornada pública referente ao tema de estudo. Neste viés, ela não é apenas uma repetição do que já foi estudado sobre algum assunto, na verdade, proporciona investigar de uma nova forma ou enfoque chegando a novas conclusões. A sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi dito, escrito ou filmado sobre determinado assunto (Lakatos; Marconi, 1996, p.66, *apud* Fernandes, 2009). Dessa forma, a pesquisa foi realizada mediante o levantamento bibliográfico de publicações e artigos científicos, pelas seguintes bases de dados; *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, no portal da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)* e no *Google Acadêmico*, como livros e sites de internet, utilizando como descritores: *Trabalho docente. Psicologia escolar. Atuação psicossocial. Promoção de saúde.*

3. CONJUNTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO BRASILEIRO

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCACIONAL DA REDE PÚBLICA BRASILEIRA

Em um recorte histórico da educação pública no Brasil, considera-se que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza. Os jesuítas recém-chegados deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nesses documentos, cumprindo um mandato delegado pelo rei de Portugal. Nessa condição cabia à coroa manter o ensino, mas o rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas; não para construções (Saviani, 2008).

O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho

escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar (Tanuri, 2000). Ao mencionar Luzuriaga (1959), Saviani (2008) acrescenta acerca da pedagogia pombalina, reformas que contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, institui o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da “educação pública estatal”.

O direito à educação foi disciplinado nos artigos 35 e 72 da Constituição de 1891 (Brasil, 1891). O tratamento dado ao tema foi alterado, principalmente no que se refere à descentralização e concentração das atividades educacionais da União e dos estados, estabelecendo a competência do Congresso para o desenvolvimento das letras, artes e ciências, tal como, para a criação de estabelecimento de ensino superior e secundário nos estados e para prover a instrução secundária no Distrito Federal (Teixeira, 2008).

O Brasil passou por transformações em sua estrutura que refletiram na construção do sistema nacional de educação pública. Em âmbito estrutural, passou por uma transição diante a aceleração do modo capitalista de produção, ocasionando em transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar. Nos aspectos políticos, passa pela transição econômica de um modelo agrário-exportador para o industrial-urbano (Bittar; Bittar, 2012). Os autores ainda acrescentam, que as disputas em manifestações ideológicas e reformas educacionais atravessaram décadas sem que o poder público brasileiro edificasse um sistema nacional de escolas públicas para todos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 4024/1961 (Brasil, 2020), foi instituída com as propostas de liberdade, patriotismo e democracia. A legislação educacional brasileira foi atualizada em 1971 com a criação da Lei 5692/71 (Brasil, 1971), cujo propósito era prover aos estudantes a instrução necessária para o desenvolvimento de suas habilidades vocacionais, qualificação para o trabalho e preparação consciente para exercer a cidadania (Ministério da Educação, 2018).

Em 1996 se institui a Lei 9394/1996 (Brasil, 1996), propondo orientar os rumos da Educação Brasileira, ampliando o acesso à educação básica e dando maior autonomia para as redes públicas (De Pizza, 2023). Conforme prevê o artigo 87 da LDB 9394/96 (Brasil, 2006) cria-se o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, sendo este um documento produzido por especialistas do campo educacional. É criado visando orientar uma proposta curricular flexível a ser implementada conforme as realidades locais e regionais (Bordignon; Paim, 2015).

França (2016) ao aludir sobre a PNE, expõe que o Plano Nacional de Educação

estabelece uma vigência para atualização a cada dez anos, o PNE de 2001-2010 pela Lei n.º 10.172/2001 e o novo Plano para o período (2014-2024), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014. Propiciando realizações educacionais pelos entes federativos, França (2016, p. 2), complementa:

O PNE foi um avanço envolvendo a mobilização das sociedades civil, política e do campo educacional, cujas questões centrais constam no Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014. Esse Documento-referência suscitou o movimento de discussão referente às diretrizes do novo PNE para a educação básica e superior, trazendo o debate político e social sobre o sistema nacional de educação, assegurando a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil, cujos eixos temáticos têm como perspectivas: democratização, universalização, qualidade, inclusão, igualdade, diversidade, valorização dos profissionais da educação e o financiamento da educação, constituindo-se em um marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade.

Identifica-se que o sistema educacional brasileiro foi instável desde os seus primórdios, bem como enfatizado por De Pizza (2023, p. 5):

Passamos por um período colonial, por monarquias, ditaduras e chegamos à democracia, também por momentos de muito investimento e outros momentos de quase nenhum investimento na educação, em alguns momentos tínhamos uma base educacional com ideologias religiosas no processo de ensino-aprendizagem, enquanto hoje é totalmente laico. Em alguns momentos o nosso sistema educacional dava saltos para frente, em outros momentos, dávamos passos para trás ou então ficávamos parados.

Durante todo esse processo de constituição política educativa para a nação brasileira, contava com a presença do professor enquanto profissional da educação que detinha conhecimentos a serem passados aos alunos, e quem estabelece esse papel nas primeiras escolas normais citadas, foi a mulher. O processo de inserção formal de classe do sexo feminino nos ambientes de trabalho, teve dentre as alternativas existentes no século XIX as profissões que têm características similares às da esfera doméstica em atividades de cuidados, como magistério, enfermagem e de outros empregos ligados ao domicílio (Albuquerque, 2018).

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da

reduzida remuneração. Caracterizando a feminização precoce do magistério no desprestígio social e nos baixos salários da profissão (Tanuri,2000).

Nesse processo de feminização do profissional da educação, o advento da escolarização feminina e a inserção de mulheres na função de professora, constitui-se ao longo da história a imagem social da docência pública brasileira em um processo de desvalorização dessa classe de trabalhadores. Tal como é enfatizado por Maioli (2004, p. 53), segundo a autora:

No decorrer da história, de forma mais ampla, a tradição patriarcal de submissão feminina e a inexperiência das mulheres na participação política podem ter contribuído para o aumento de processos desqualificadores em relação à docência, considerando a figura feminina como elemento propiciador do desprestígio. Entretanto, é preciso considerar também outros fatores importantes, como a proletarização, a funcionarização e os processos de intensificação do trabalho docente, sendo esses considerados em certa medida definidores do processo de trabalho docente concreto e relacionados à posição de classe do professorado.

Maioli (2004), na exposição histórica da profissão docente, menciona Nóvoa (1991), ao buscar compreender a constituição de uma imagem da profissão, nos revela que os professores não foram apenas instrumentos úteis nas mãos do Estado para veicular sua ideologia e assegurar a manutenção de seus interesses, mas também agiram a favor de sua categoria, acreditando que ao promover a valorização da educação, como queria o Estado, estavam também valorizando a sua função social e o status da profissão. Contudo, a categoria docente vai se adentrando em uma crise de identidade profissional, onde os docentes são levados a redefinir seus papéis e funções em uma sociedade em amplo processo de transformação (Maioli, 2004).

3.2 NOVO ENSINO MÉDIO: (Re)forma ou (De)forma

As reformas educacionais não são novidades no campo educacional, são justificadas pela necessidade de adaptação à tendência mundial de atender as demandas sociais e econômicas geradas pelo mundo globalizado em constante transformação. Por meio de um discurso para inovações, as reformas tornaram-se um fenômeno guiado pelo gerenciamento das escolas e pela profissionalização dos professores (Laval, 2004 *apud* Tonieto *et al.*, 2023).

A reforma do Ensino Médio foi configurada na LDB — Lei no 9394/96 (Brasil, 2020) como a última etapa da educação básica, objetivando consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio

dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. Contudo, como discorrido no tópico anterior, referente ao contexto histórico do sistema educacional brasileiro, a educação tem sido, historicamente, seletiva e vulnerável à desigualdade social (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000).

Essa perspectiva de produção moderna alimenta a ideia de manutenção na linha de produção tecnicista, ao qual leva o estudante a se tornar um operário da educação. Como disse Domingues, Toschi e Oliveira (2000), a escola não é apenas para preparar pessoas para trabalhar, mas também para formar cidadãos. A educação média deve auxiliar os jovens a aprender sobre a história, a sociedade e a tecnologia de forma crítica.

Essa reforma expressa na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica. Decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), dirigindo-se às críticas a partir da sua origem autoritária, provocando inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos (Ferretti, 2018).

Implementada no Brasil em 2022, tem como propostas norteadoras a renovação curricular, a formação integral e o atendimento das necessidades individuais e sociais dos estudantes (Vale, 2022 *apud* Da Silva; Pasqualli; Spessatto, 2023). Todavia, o que se observa nessa implementação é um desgaste na saúde de alunos, professores, educadores e o restante do corpo escolar. Além da reforma, também foi realizada a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) por meio da Resolução CNE/CB n.º 3/2018 e instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa do Ensino Médio por meio da Resolução CNE/CB n.º 4/2018 (Da Silva; Pasqualli; Spessatto, 2023).

Contudo, essa pauta estava sendo proposta anteriormente ao período de sua promulgação, como salienta Ferretti (2018, p.26):

No entanto, a MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados.

Conforme a Lei 13.415/17 (Brasil, 2017) a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, com intuito de melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoiando-se nas justificativas da baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país

e da necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e reprovação (Ferretti, 2018).

Como aludida por Costa e Silva (2019, p.8), ao citar Brasil (2018) as principais alterações promovidas pela reforma, foram:

A ampliação da carga horária anual, de 800 para 1.400 horas; a inclusão obrigatória pela BNCC referente ao ensino médio de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; e a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio. Os currículos do ensino médio deverão levar em conta a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O currículo do ensino médio será composto da BNCC e de itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a

possibilidade dos sistemas de ensino, também consideradas áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional.

Costa e Silva (2019) sucedem, evidenciando como a substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores.

Essas alterações propostas, vem promovendo, ao longo de sua promulgação, debates, críticas e manifestações por parte dos educadores, docentes, estudantes, pesquisadores e militantes da educação. Tais discussões levantam como uma das pautas, a lógica neoliberal e a colonização do mundo dos negócios com o protagonismo do seu fundamento tecnicista, onde a agenda econômica assume grande valia nas políticas educacionais e curriculares. Não obstante, a economia burguesa capitalista de interesses neoliberais insiste em atribuir a esta etapa da formação dos jovens um caráter fortemente instrumental, com o viés unicamente de atender as demandas do mercado de trabalho com mão de obra empobrecida (Silva, 2022).

À vista disso, a ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos, com ênfases em cinco áreas distintas e sem a área de Ciências Sociais, propende a conferir ao currículo um caráter utilitarista, voltado ao atendimento de perspectivas futuras da inserção no mercado de trabalho, negligenciando a função de formação para a cidadania, como prevista na LDB (ABdC e ANPEd, 2016, p. 3-4 *apud* Costa; Silva, 2019).

Ademais, a redefinição da participação dos educadores, docentes, estudantes e pais

que compõem a comunidade escolar, no debate, planejamento e operacionalização das políticas e reformas educacionais. Sendo esses, importantes decisores políticos na estruturação e definição de prioridades para a construção de políticas curriculares. Logo, evidencia que a definição de uma reforma educacional e o processo de implementação, necessitam de um debate entre os sujeitos que constituem a comunidade escolar, de modo que eles não sejam apenas destinatários ou executores das reformas educacionais (Tonieto *et al.*, 2023).

Ao longo da história e do momento sociopolítico que a educação passa por reformas, o professor é responsável, como um dos agentes principais, a tornar essas políticas educacionais exequíveis no cotidiano escolar. Competindo aos docentes funções e exigências a respeito de sua formação inicial e continuada, bem como saberes que extrapolam suas funções, como a constante adequação às demandas políticas e de ordem do capital (Silva, 2022).

Novas atribuições conferidas ao docente, perpassa a sua formação inicial, sendo delegadas atividades laborais com eletivas e disciplinas ao qual o profissional não detém determinado saber, mas tem que executar. Reforçando a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, com impactos negativos na qualidade do ensino, aviltando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério (ANFOPE, 2016 *apud* Costa; Silva, 2019).

4. A SAÚDE DO TRABALHADOR DOCENTE EM SUAS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Como vem sendo assinalado, ao decorrer da discussão da conjuntura do sistema público educacional brasileiro, é notório como a classe de trabalhadores docentes são os principais agentes responsáveis em tornar essas políticas educacionais regulamentadas e executadas no contexto e cotidiano escolar. O ofício do professorado, como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, submete-se, portanto, à sua lógica e às suas contradições; ou seja, não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca (Branquinho, 2010). Nesse panorama, o professor, além de ser aquele que transmite o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e sistematizado na escola, passa também a assumir a função de auxiliar o aluno, futuro trabalhador, a alcançar ou manter uma condição de empregabilidade (Albuquerque, 2018).

Simões (2023) apresenta que as habilidades requeridas aos profissionais da educação não se limitam mais às tradicionais capacidades cognitivas e de autoridade, ligadas à transmissão de conhecimentos e limites, mas passaram a ser requeridas habilidades sociais e afetivas, relacionadas ao cuidar/acolher como suporte ao desenvolvimento psicossocial dos alunos. A autora prossegue aludindo os autores Jenkins e Maslach (1994), trazendo que a função docente é caracterizada como interpessoalmente, isto é, o trabalho em educação pressupõe recursos emocionais, os quais podem ser consumidos pelo exercício profissional.

Posto isso, demonstra-se que o exercício da profissão do educador é uma vivência que envolve aspectos psicossociais, econômicos e afetivos, na dinâmica escolar, na relação direta com o aluno, outros profissionais, pais e comunidade onde se localiza a instituição, nas necessidades e especificidades diferentes de cada aluno, políticas públicas educacionais, assistenciais e de saúde, no gerenciamento de situações estressoras e conflituosas. O professor, torna-se o profissional central na educação formal dos jovens alunos, não somente pela ideia de transmissor, anteriormente difundida; mas por atuar diretamente na mediação da educação formal, ora por ter maior contato com os alunos, ora por estabelecer uma importante relação afetiva e dialógica, presenciando os desafios e sentimentos desses (Silva, 2022).

A docência é uma área que exige atuação para além dos limites formais da jornada de trabalho e do espaço físico dos estabelecimentos de ensino, o professor se obriga a desenvolver atividades no próprio lar para corrigir provas, preparar aulas, estudar e pesquisar. Aprofundando nessa perspectiva e considerando o período pandêmico, o espaço domiciliar se tornou a sala de aula ampliada para dentro de casa, não havendo mais uma separação espacial e laboral (Albuquerque, 2018).

No exercício do magistério o desgaste intelecto-emocional está presente em seus trabalhadores, expondo-os a riscos de saúde. Trabalhar em ambientes e condições adversas, sem perspectivas profissionais, somado aos problemas pessoais, preocupa cada vez mais os docentes, visto que eles são potenciais candidatos ao desenvolvimento de doenças variadas, ligadas ou não ao estresse (Sanchez *et al.*, 2019).

A categoria de trabalhadores da educação é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, cujo acréscimo de atribuições e conteúdos curriculares, gera um aumento no ritmo de trabalho para os profissionais da educação, conforme expresso pelos autores Maslach e Leiter (1999, *apud* Carlotto, 2002) essa aceleração prejudica a qualidade de vida e do ensino, desfaz relações com colegas, rompe a

inovação e ocasiona o desgaste físico e emocional.

As circunstâncias de tensões cotidianamente vividas pelo educador em seu ambiente ocupacional, a escola, vai desencadeando essa experiência estressante. Onde o estresse, é definido por Sarafino (1994, *apud* Mazon; Carlotto, 2008) como um resultado da interação entre indivíduo e ambiente, em que a pessoa percebe uma discrepância, real ou não, entre as demandas situacionais e os recursos dos seus sistemas biológico, psicológico ou social. As fontes de estresse são situações que dependem de uma determinada apreciação por parte de quem a vivência e que impele a pessoa a realizar um esforço de adaptação superior às suas condutas habituais (Fernández-Castro; Edo, 1998 *apud* Mazon; Carlotto, 2008).

Mazon e Carlotto (2008), continuam descrevendo sobre o estresse ocupacional a partir de Lipp (2002), no qual o estresse ocupacional constitui uma experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeados por estressores localizados no ambiente de trabalho. Os fatores contribuintes para o estresse ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado.

Frisando o contexto socioafetivo que demarca o exercício docente, em sua vivência que perpassam o prazer e desprazer, de modo que essas experiências podem afetar a qualidade de vida dentro e fora do trabalho, tendo em consideração que a relação afetiva emerge do trabalho docente (Monteiro, 2020).

O Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde (OMS) define Qualidade de Vida (QV) como a percepção que o indivíduo tem de sua posição na vida, no contexto cultural e nos sistemas de valores nos quais vive, e em relação aos seus objetivos, suas expectativas, seus padrões e suas preocupações. A QV de uma pessoa de um todo está relacionada com sua satisfação com o trabalho e outras variáveis relacionadas à sua atividade ocupacional, determinando, assim, sua qualidade de vida no trabalho (Gomes *et al.*, 2017). Por conseguinte, ao correlacionar o conceito apresentado de QV e a associação da precariedade das condições e ambiente de trabalho, às características peculiares do trabalho, além da falta de estrutura de apoio e uma série de situações que podem comprometer a saúde do trabalhador, gera-se nesse profissional em atividade uma sobrecarga física e emocional.

Esse cenário tem como consequência, muitas vezes, a baixa produtividade, o absenteísmo, o afastamento de função, a ocorrência de acidentes de trabalho e, até mesmo, o abandono da profissão. O que desencadeia, nas palavras de Barbosa (2012), um expressivo

número de licenças médicas, faltas diárias e por consequência, a ruptura do envolvimento pedagógico com os alunos, também prejudicados nesse processo.

Consoante a isso, como mencionado pelos autores Da Silva, Nunes e Ferreira (2023) conforme o Sindicato de Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (App-Sindicato, 2018) os professores estão dentre as categorias de trabalhadores que mais sofrem com o adoecimento mental, a ocorrência de transtornos mentais e comportamentais em profissionais da Educação é cada vez maior, sendo que as queixas mais comuns entre eles, são alterações do sono, ansiedade e depressão.

Em um estudo desenvolvido por alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisando a saúde ocupacional e causas do absenteísmo por doença dos professores da rede pública de Porto Alegre, foram realizadas entrevistas e análises estatísticas dos dados de prontuários de professores afastados. A pesquisa constatou que 50% dos professores estiveram afastados do trabalho por transtornos mentais e comportamentais, constatando que dessa porcentagem de professores afastados, 24% foi por diagnóstico de depressão, 12% por transtorno bipolar, seguidos por reação aguda ao estresse, transtorno de adaptação e ansiedade generalizada e Síndrome de Burnout (Moreira; Rodrigues, 2018).

Na pesquisa desenvolvida por Dias e Santos (2022) com professores efetivos do município de Rio Branco, no estado do Acre, foi apontado que 471 professores efetivos apresentaram 1.151 afastamentos médicos à Divisão de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (SEME), sendo 203 licenças médicas com afastamentos superiores a 15 dias e 948 atestados com afastamentos de até 15 dias. Dentre os atestados apresentados, as maiores prevalências de afastamento foram: 7,83% de doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo; 7,45% de transtornos mentais e comportamentais; 6,12% de doenças do aparelho respiratório. Entretanto, os transtornos mentais e comportamentais apresentaram o maior número de afastamentos: 292 (25,36% dos afastamentos apresentados). Indicando o quanto os transtornos mentais e comportamentais acometem a essa classe trabalhadora, tendo em vista o levantamento de pesquisas em regiões diferentes do Brasil.

Como aludido por Assunção (2008), ao levantar como explicação para o mal-estar docente, aponta a presença de obstáculos relacionados ao volume de trabalho e à precariedade das condições existentes, mas também as altas demandas no trabalho, incluindo as demandas emocionais, junto a uma expectativa social de excelência, cujo limite é exigir do professor uma atuação capaz de reverter a situação na qual se encontra. Perante o exposto e conforme acentuado por Dejours (1992 *apud* SANTOS, 2008), o trabalho adquire sentido adoecedor

quando sua organização não permite ao trabalhador emprestar sua subjetividade à atividade realizada e construir um modelo de gestão paralela para conseguir sobreviver naquele ambiente de modo mais ou menos saudável.

Mariano e Muniz (2006) também sublinham Dejours (1993), na relação homem-trabalho, cujo trabalhador em qualquer circunstância ou situação, não deve ser considerado um indivíduo isolado, pois sempre terá uma atuação ativa frente às relações no trabalho, relações com os outros trabalhadores que sofrem, o que impulsiona na construção de estratégias defensivas em comum. As formas de mobilização subjetiva dos professores, são solicitadas e investidas no trabalho, equivalente na constituição de estratégias de enfrentamento, através de seus requisitos cognitivos e afetivos.

Ao retratar sobre o sofrimento e as estratégias de enfrentamento, Santos (2009, p.289) salienta:

A partir do sofrimento, os sujeitos podem elaborar estratégias de enfrentamento e de fuga que se caracterizam como recursos para uma convivência saudável no espaço organizacional. No primeiro caso, para o sujeito enfrentar as adversidades encontrando satisfação na atividade realizada, e no segundo, para não se desgastar, poupando energia, e para não se desestruturar física e psiquicamente. Porém, as estratégias defensivas só se configuraram como mecanismo de saúde quando parte da energia pulsional oriunda da tensão do sofrimento é canalizada para algo socialmente produtivo. A permanência do sujeito no uso de estratégias de fuga pode levá-lo ao adoecimento psicossomático, na medida em que a realização da atividade é esvaziada de sentido. Esse campo de negociações é forjado nas malhas da organização do trabalho.

Dentro dessa perspectiva, vai-se compreendendo os aspectos de prazer e desprazer na vivência docente no ambiente escolar. Branquinho (2010, p.34) ao realizar um levantamento sobre as fontes de sofrimento e prazer no trabalho do professor, apresenta os seguintes resultados:

Como fonte de sofrimento no trabalho, os resultados encontrados foram: a ausência dos pais no processo educativo; dificuldades de aprendizagem da criança, saída da criança da escola por falta de acompanhamento técnico; falta de tempo do professor para organizar as aulas; violência e agressividade por parte dos alunos; condições sociais precárias; falta de material pedagógico; não participação do aluno em sala de aula (Moraes, 2005); assim como a longa e exaustiva jornada de trabalho; dificuldades com a disciplina da turma; crescente rebaixamento salarial e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social do seu trabalho (Neves e Silva, 2006). Como fatores de prazer, os resultados indicaram a aprendizagem do aluno e contribuição para a formação deste como cidadão; o vínculo afetivo expresso pelo carinho que as crianças demonstram; possibilidades de ajudar a criança em aspectos extraclasse; gostar de ensinar (Moraes, 2005); assim como a relação afetiva com os alunos e a percepção dos resultados do seu trabalho (Neves e Silva, 2006).

Os fatores descritos como fontes de prazer, se estabelecem como algumas das

estratégias de enfrentamento perante as fontes de desprazer e sofrimento. Porém, os fatores de prazer não se tornam suficientemente apaziguadores dos fatores de desprazer, pois eles coexistem na experiência subjetiva e afetiva de cada trabalhador. Tendo em vista, o processo saúde-doença do docente também é construído no trabalho, de tríplice natureza – biológica, psicológica e social – interdependente e contraditória, fazendo com que o trabalho remete a possibilidades variadas de consumo, satisfação, adoecimento e morte. Assim, o trabalho pode ser tido como um espaço de reafirmação da autoestima, de desenvolvimento de habilidades, de expressão das emoções, o que o torna um espaço de construção da história individual e de identidade social. Entretanto, o ambiente de trabalho pode produzir enfermidades ocupacionais, comprometendo a saúde física e mental do professor (Sanchez *et al.*, 2017).

Nesse exposto cenário, a pauta da saúde dos trabalhadores do magistério público é do âmbito do profissional de Psicologia escolar ao focar no encontro entre o sujeito humano e educação, assumindo o fenômeno educacional como produto das relações que se estabelecem no interior da escola ou em instituições vinculadas à educação (Meira, 2003 *apud* Uchôa *et al.*, 2021).

5. INSERÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Para que se inicie a discussão, é importante aqui salientar a diferença existente entre psicologia educacional e escolar, na qual a psicologia educacional pode ser considerada uma subárea da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. A psicologia escolar, diferentemente, define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras sub-áreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento. A psicologia escolar se demarca como o campo da atuação profissional, realizando intervenções no espaço escolar ou relacionado a ele. Tendo como base, os saberes constituídos na psicologia da educação ou educacional (Antunes, 2008).

A psicóloga educacional ao adentrar uma instituição escolar, consciente do momento histórico de sua especialidade, precisa de início mostrar outra postura. Uma reunião inicial com a equipe pedagógica (orientadores e supervisores e direção, assim como professores) é mais que necessária, não só para colher dados concretos acerca da escola, mas principalmente

para demonstrar que visão de sujeito a psicóloga tem, pensando acerca dos problemas de aprendizagem, que estratégias diferenciadas têm a oferecer além do esperado atendimento individual na sala da psicóloga. Da mesma forma, a psicóloga educacional e escolar precisa criar um espaço para escutar as demandas da escola e pensar maneiras de lidar com situações que são cotidianas. Precisa criar formas de reflexão na escola, com todos os sujeitos (alunos, professores e especialistas) para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas (Andrada, 2005).

Historicamente, a psicologia escolar aplicou os conhecimentos de psicologia aos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos, realizando um acompanhamento psicológico e vocacional, além do treinamento de professores (Bock, 2003; Cassins; Cols., 2007; Gaspar; Costa, 2011; Souza, 2007; Souza; Ribeiro; Silva, 2011 *apud* Dias; Patias; Abaid, 2014). A atuação da psicologia nos espaços de ensino, durante a primeira metade do século XX, foi de caráter remediativo com o qual se tratavam os problemas de desenvolvimento e aprendizagem (Barbosa; Marinho- Araújo, 2010).

Voltada para um campo de aplicação na medicina e educação, do que para a pesquisa e produção de conhecimento, tanto que se objetivava de forma mais evidente na aplicação de testes psicométricos, cujo objetivo estava em avaliar o nível de inteligência dos alunos e resolver os problemas escolares. A primeira escala métrica de inteligência infantil foi desenvolvida por Binet, na França em 1905. Tinha como objetivo desenvolver instrumentos que possibilitaram a seleção, adaptação, orientação e classificação de crianças que necessitassem de educação escolar especial em normais e anormais (De Lima, 2005). A causa dos problemas educacionais estava centrada no aluno, ao passo que fatores externos - sociais, econômicos, políticos, institucionais, históricos e pedagógicos - eram ignorados (Cassins; Cols., 2007; Teixeira, 2003 *apud* Dias; Patias; Abaid, 2014).

Em um contexto que a burguesia emergente reafirmava seu poder tendo como base o liberalismo, pautado em um ideal de igualdade de oportunidades para todos, as diferenças entre classes sociais eram concebidas a partir da explicação de que uns eram mais capazes do que outros, recebendo respaldo nos instrumentos de medida de inteligência e personalidade criados por Galton. Sendo aqui a atuação da psicóloga, com a psicometria em um caráter clínico e individualista, que segrega os alunos, por não pautar o paradigma do contexto sociocultural e econômico (De Lima, 2005).

Podendo ser identificada desde os tempos coloniais, a história da psicologia no contexto educacional no Brasil, quando as preocupações com a educação e a pedagogia

traziam as elaborações sobre o fenômeno psicológico. Assim como salientado por Barbosa e Marinho-Araújo (2010) ao citar Cruces (2006), durante o período de 1889 a 1930, conhecido como República Velha, instrumentos psicológicos na medição e classificação de indivíduos em instituições médicas e educacionais começaram a ser utilizados em grande escala, o que demonstra a influência da psicologia norte-americana, principalmente no que se refere ao trabalho do psicólogo desenvolvido junto às instituições escolares.

No âmbito da construção e consolidação da psicologia no cenário brasileiro, os anos de 1960 e 1970, marcados pela movimentação civil em oposição ao regime político, viram acontecer também, dentro da área, reivindicações pela ressignificação da relação da psicologia com a sociedade. Dentre as consequências dessa mobilização está o surgimento de novas áreas de formação e atuação ligadas principalmente à área da saúde e da educação (Campos; Jucá, 2006 *apud* Barbosa-Araújo, 2010).

A promulgação da lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) constituiu um marco importante para educação brasileira, pela ampliação do sistema educacional e efetivação da expansão na escolaridade obrigatória e gratuita, trazendo mudanças significativas no contexto escolar. O aumento no quantitativo de alunos advindos das mais diversas realidades socioculturais ocasionou dificuldades de adaptação do sistema à nova realidade, tanto em termos de infraestrutura das escolas quanto em termos de concepções e metodologias de aprendizagem adequadas ao novo panorama educacional. Por conseguinte, observou-se um crescimento da demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem que extrapolavam o entendimento e as intervenções pedagógicas dos docentes já adaptadas ao antigo contexto (Marinho-Araújo; Almeida *apud* Barbosa; Marinho-Araújo, 2010).

Alguns dos focos possíveis de atuação eram apontados, naquela época, em direção à formação de professores, à intervenção no âmbito das relações escola-família-comunidade, ao processo grupal estabelecido na instituição escolar, dentre outros (Antunes, 2008). A psicologia e a educação são áreas que se vinculam há bastante tempo, e a atuação do profissional de psicologia dentro desse espaço ainda parece não ser bem demarcada. A falta de uma especificidade do trabalho da psicóloga no contexto educacional alargaria a fragilidade do perfil profissional e dificultaria uma atuação eficaz (Almeida, 2002; Guzzo 1996; Correia, 2004 *apud* De Medeiros; Aquino, 2011).

No que tange à realidade do sistema educacional brasileiro, pode-se observar o quanto ainda é preciso avançar para o ingresso dos profissionais da psicologia nas escolas públicas, onde estuda a quase totalidade das crianças do país. Junto com a ausência de políticas

públicas que garantam o ingresso de psicólogas na rede pública de ensino, soma-se o despreparo observado no percurso formativo. A resultante dessas lacunas materializa-se nas dificuldades para a psicologia escolar pode ser utilizada como ferramenta para a promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes (Penteado; Guzzo, 2010 *apud* Coutinho; Oliveira, 2015).

A presença do profissional de psicologia na rede pública de educação brasileira ainda ocorre lentamente se considerarmos dois aspectos importantes: a quantidade de profissionais lotados nas secretarias de educação e as suas condições de inserção e atuação efetivas nesse campo. Apesar de alguns municípios brasileiros já possuem profissionais contratados diretamente pelas Secretarias Municipais de Educação, é ainda um desafio a preparação e o desenvolvimento de práticas profissionais (Guzzo; Mezzalira; Moreira, 2012). Contudo, essa realidade vem passando por transformações, diante a implementação da Lei 13.935/19 (Brasil, 2019) de 11 de dezembro de 2019, ao qual dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Segundo a lei, os estabelecimentos de ensino deveriam contratar psicólogas e assistentes sociais em até um ano após sua entrada em vigor a partir de 2020. Porém, com o advento da pandemia de Covid-19, a adoção da medida foi adiada. De acordo com Raquel Guzzo, integrante do Conselho Federal de Psicologia (CFP), até o atual momento somente 85 municípios cumpriram a legislação (Agência Câmara de Notícias, 2023).

Neste contexto educacional de formação da psicóloga escolar e dos novos parâmetros curriculares para o ensino, deve-se focalizar também a ampliação de seu campo de atuação do ensino fundamental à Universidade com a promulgação da LDB - Lei no. 9394/ 96, tanto como assessor quanto como pesquisador, principalmente na rede pública de ensino, refletindo o surgimento de novos espaços e tempos educativos (Joly, 2000).

A área de Psicologia Escolar/Educacional foi reconhecida como uma especialidade pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) através da Resolução n.º 013/07. Nesse sentido, o CFP descreve algumas tarefas que cabem a esse campo de atuação da psicóloga. Na descrição das atividades, podem ser observados alguns aspectos que descrevem e qualificam a atuação da psicóloga escolar, propondo um trabalho interdisciplinar e integrado aos contextos educacionais, que pode ser desenvolvido tanto individualmente como em grupo, em diferentes níveis, como promoção, prevenção e tratamento (Dias; Patias; Abaid, 2014).

6. ATUAÇÃO E CRITICIDADE DA PSICÓLOGA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE SAÚDE ATRAVÉS DA INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL

Como bem-apresentado no tópico anterior, a entrada de profissionais de psicologia no espaço escolar em um viés individualista, curativo e centrada somente no aluno, repercute a essa área de atuação uma busca pela consolidação de sua identidade profissional. Sua desestruturação da perspectiva ainda perpassada da atuação clínica da psicóloga nas escolas, presentifica-se a urgência de contemplar as diversas especificidades não somente dos alunos, mas de toda a comunidade escolar, no contexto histórico-cultural, social e econômico que estão inseridos, ampliando a atuação ao embarcar na estrutura social, tendo em vista que a escola é uma instituição social. Como exposto por Souza (2010), ao discutir sobre a criticidade da psicologia escolar, ressaltando a necessidade de articular níveis de análise tradicionalmente abordados em separado, considerando as esferas individuais (subjetividade) e social (realidade social), incluindo a complexidade do processo de escolarização em uma sociedade de classes, na qual indivíduos são tratados desigualmente em função do grupo social a que pertencem.

Um trabalho eficiente nessa linha teria que partir de uma análise psicossocial da instituição, considerando o meio social no qual se encontra e o tipo de clientela que atende, bem como os vários grupos que a compõem, sua hierarquização, suas relações de poder, passando pela análise da filosofia específica que a norteia, e chegando até a política educacional mais ampla (Andaló, 1984). Como apresentado por Guzzo; Moreira e Mezzalira (2011) o uso do termo psicossocial, portanto, enfatiza uma relação de interdependência entre os aspectos psicológicos e os aspectos sociais. Nesse sentido, quando os autores dizem que uma análise deve ser psicossocial, afirmam que ela requer um entendimento contextualizado dos processos psicológicos e sociais, dos atores sociais e dos eventos que eles protagonizam, identificando suas convergências e divergências.

Souza (2010) indaga, que se a crítica à psicologia escolar tradicional nos levava a compreender a escola e as relações que nela se constituírem a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção, se faz necessário pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais. Entender as políticas públicas é compreender como os educadores, alunos e gestores vivenciam sua implantação e participam de sua concepção. As pesquisas no campo da psicologia educacional, ampliaram a perspectiva teórica e prática da atuação da psicóloga escolar, compreender a atuação psicológica no campo educacional em uma

perspectiva crítica, passou a ser objeto de estudo de pesquisadores brasileiros e do interesse dos órgãos de classe. A psicologia escolar, com o viés político e emancipatório, se desenvolve na própria psicologia no Brasil. Afirmamos uma psicologia escolar comprometida radicalmente com a educação das classes populares, que supere o modelo clínico-terapêutico disfarçado e dissimulado ainda presente na representação que a psicóloga tem de sua própria atuação, entendendo que a representação e, conseqüentemente, as expectativas que os demais profissionais da educação têm da psicologia só serão superadas pela própria prática da psicóloga escolar (Antunes, 2008).

Giongo e Oliveira-Menegotto (2010) discorrem sobre a importância de a psicóloga trabalhar com as expectativas da escola acerca de sua atuação, por meio da análise institucional, desenvolvimento e aplicação de instrumentos de pesquisa, observação participante, entre outros, pois será a partir da identificação das expectativas e demandas apresentadas pela escola que a psicóloga poderá atuar e construir juntamente com a equipe escolar, outras formas de intervenções e de relações profissionais. É nesse processo de imersão no cotidiano da escola, que vai se captando a dinâmica escolar, nas relações, práticas pedagógicas, ritos e regras institucionais como também na cultura da escola e da comunidade, o contexto socioeconômico e histórico que integram esse espaço. Tal como postulado por Vigotski (1995, 2007 *apud* Aquino *et al.*, 2018), sobre a realização de uma análise dos processos e não somente dos produtos, considerando a história dos fenômenos observados; explicar a realidade e não somente descrevê-la, tentando acessar e desvelar seus condicionantes e, por fim, deve-se ir à gênese do fenômeno, olhando para os comportamentos fossilizados e buscando compreender como ele chegou a ser como hoje se mostra.

Marinho-Araújo (2015) aborda acerca do mapeamento institucional, iniciando pelas principais ações de análise da conjuntura dos aspectos históricos, econômicos, políticos, geográficos e sociais da escola, como informações sociodemográficas e político-pedagógicas; com a análise documental investigando se as normas e práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas como previsto pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar; com observações institucionais interativas, sendo aqui, a dinâmica relacional no cotidiano escolar; e a escuta de vozes dos atores escolares, como destacado pela autora a relevância de uma escuta crítica e reflexiva. Implicando em uma atuação da psicóloga de forma participante na rotina escolar, rompendo os critérios normativos e patologizantes, que segregam os integrantes do espaço escolar, trabalhando coletivamente com os atores escolares.

Posto isso e a criticidade na atuação, a psicóloga escolar ao se inserir nesse contexto

e partindo de uma investigação psicossocial para compreensão contextual da instituição, é crucial a observação e análise da estrutura da base educacional, isto é, dos aspectos que alicerçam a efetivação da educação. Com isso, deve-se considerar os trabalhadores que assumem o papel de agentes executores das políticas educacionais e do processo educativo no cotidiano da sala de aula, que os professores. Nesse sentido, há um compromisso de responsabilidade da psicóloga no levantamento das demandas escolares, para que não se isole somente enquanto fenômenos biológicos, patológicos e individuais, pautas e questões de ordem coletiva, ao qual revelam problemáticas sociais, ideológicas e históricas. Dentro dessa perspectiva, Sawaia (2010), profere que é o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim, intersubjetividades delineadas socialmente.

A pauta da saúde do professor, como vem sendo apresentada, é uma discussão de caráter social e coletivo, e como salientado por Sant'Ana e Guzzo (2016), em decorrência da ruptura de sentido e significado do seu trabalho, decorre em um significado social de atividade reproduzido por esse trabalhador que não reflete em propostas práticas ou resultados educacionais, e sentidos afetivos, em virtude das condições desumanas de trabalho. Correlacionado essa indagação, com as pesquisas apresentadas no tópico anterior em regiões distintas do país acerca do absenteísmo, demarca como principal motivo de afastamento, comorbidades que envolvem adoecimentos físicos, mas principalmente transtornos mentais e comportamentais. Evidenciando que a saúde do professor é uma discussão de caráter social e coletivo, o qual deve ser elencado como uma demanda de urgência pela psicologia.

Andrade (2005) levanta como primordial na escola, a criação de espaços para escutar as demandas e pensar maneiras de lidar com situações cotidianas naquele espaço, que carrega uma cultura, regras e relações que são vivências do ambiente. Precisando criar formas de reflexão na escola, com todos os sujeitos (alunos, professores e especialistas) para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas.

Aspectos que constituem a intervenção característica da psicóloga escolar na dimensão psicossocial, nos quais a ideia de uma intervenção psicossocial na escola considera, primeiramente, uma psicologia socialmente atuante, engajada com a transformação das situações que nos são postas como demandas dos contextos em que atuamos. Intervenção construída em articulação com a realidade, não apenas a considerando, mas comprometendo-se com ela, implicando uma postura que parte do que os sujeitos daquele contexto esperam e desejam que se transforme (Aquino *et al.*, 2018).

Costa e Barbosa (2014) ao discorrer sobre a pesquisa realizada por Carraro e Andrade

(2011), cuja finalidade foi investigar as probabilidades e os contornos para a realização de grupos sociodramáticos reflexivos com docentes do ensino fundamental, relatando que as ponderações grupais tornam-se ferramentas que estimulam o alargamento do pensamento e o desprendimento para afrontar o enredamento, as inseguranças e as injustiças na instituição escolar, bem como na sociedade.

Os autores perceberam nessas reuniões que os docentes enfrentam angústias, ansiedades, dificuldades de expor suas ideias, segundo eles, o papel da psicóloga como coordenadora de grupo sociodramático foi muito importante para que alguns dos professores compreendessem o significado desse tipo de atividade no contexto escolar, e apontaram a importância deste como um espaço para o desabafo, ou seja, como um momento para falar dos problemas, ouvir e aprender com o outro, trocar experiências e receber apoio diante das dificuldades apresentadas, os participantes almejam a continuidade do trabalho em grupo. Partindo disso, intervenções promovidas em grupo revelam o diálogo como espaço de expressão dos sujeitos, abrindo a possibilidade de ressignificação das experiências vividas no interior da escola (Costa; Barbosa, 2014).

As expressões por meio da fala e as reflexões que emergem do movimento da fala-escuta favorecem a ressignificação do cotidiano por educadores e educandos, e contribuído para a ampliação da consciência, entendida como novos modos de perceber, compreender e pensar a realidade em relação a si próprio, ao outro e às condições materiais (Andrada *et.al.*, 2019).

A promoção de espaços coletivos para a expressão dos educadores, seja pela fala ou por mediadores culturais (música, teatro, pintura, entre outros), provoca inicialmente um reconhecimento desse profissional como um ser social que ocupa esse espaço. Recursos os quais auxiliam a trabalhar efetivamente na escola, permitindo um encontro do sujeito com seus afetos e de seus pares materializados pela expressão do que se sente e pensa (Souza, 2022).

Essa perspectiva aponta para a importância de uma postura dialógica, reflexiva e integradora do desenvolvimento humano, que considera as condições concretas de vida na escola, entendendo que ações psicológicas que visem a contribuir para esse contexto só podem ser operacionalizadas no e com o coletivo (Andrada *et al.*,2019).

Desmistificando a ideia de sua atuação em uma lógica curativa sobre a realidade social, mas de modo crítico e comprometido com a mudança social, por meio de práticas que promovam a tomada de consciência das condições envolvidas nas situações específicas

daquele contexto e na participação de todos no processo de mudança. É essa postura que sustenta e promove a ação transformadora, por se caracterizar como práxis da profissional psicóloga, pois exerce o papel de agente político, posto que visa à emancipação dos sujeitos (Souza, 2022).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão realizada, permite analisar a constituição da classe de trabalhadores do magistério público brasileiro, e como as instabilidades da formulação do sistema educacional no país marcam sócio-historicamente a desvalorização docente. As crises vivenciadas no sistema público ao longo dos anos, sobretudo na educação, foram apoiando-se em metas e reformulações convenientes ao próprio sistema de classes, configurando-se de maneira desigual, onde as políticas educacionais não se efetivam em sua totalidade concreta por não intervirem às necessidades reais da sociedade brasileira, imperando de modo a manter uma linha de produção no sistema educacional, no qual o professor desprestigiado é o agente responsável para atuar em prol de uma educação de qualidade.

Como considerar esse profissional da educação como um agente de mudança na execução das políticas educacionais e formação cidadã dos estudantes, sem considerar o impacto que as próprias mudanças sócio-econômicas, culturais e políticas afetam na sua prática docente e na qualidade de vida dentro e fora do trabalho, tendo em vista que esse trabalho é também um indivíduo para além da instituição que trabalha. E como as políticas educacionais podem ser verdadeiramente efetivadas, sem que o sistema educacional considere discutir criticamente a conjuntura histórica da sua própria constituição enquanto educação democrática e pública.

Ao se tratar desse profissional da educação historicamente desvalorizado e silenciado, Hery Giroux (2023) aponta que para se desenvolver uma política capaz de despertar as sensibilidades críticas, imaginativas e históricas, é crucial que educadores e outros desenvolvam uma linguagem coletiva de crítica e possibilidade. Com isso, indica a necessidade da promoção de espaços de expressão para esses educadores, e é nessa curva de tensão, que a psicologia no espaço público educacional tem um papel fundamentalmente político e transformador na mediação desses espaços de expressão. É partindo desse prisma e dos questionamentos pontuados, que ao levantar a discussão do papel da psicóloga escolar na promoção da saúde do trabalhador docente, levou-se a discutir a atuação e criticidade do

profissional de Psicologia dentro desse espaço, embasando-se na concepção psicossocial, pois como adentrar em uma instituição social sem considerar os aspectos psicoafetivos, socioeconômicos, culturais intra e extra institucionais que permeiam as paredes da escola.

Enfocando em uma psicologia socialmente comprometida que trabalha a partir de uma perspectiva preventiva e realmente envolvida com as pessoas, com a sua realidade, suas dores e angústias, no sentido da produção de um movimento concreto de acolhimento e conscientização. As intervenções na ótica psicossocial, trazem uma promoção de saúde na provocação da realidade afetivamente, compreendendo o sujeito não como agente passivo e reproduzidor da realidade, mas como ativo no processo de transformação, buscando a emancipação e autonomia.

Santana e Neves (2014), aludem os autores Giongo e Oliveira-Menegotto (2010), há uma concepção inacabada e um não entendimento acerca do papel da psicóloga escolar e sua real função, o desafio de construir a identidade da atuação da psicologia escolar, só poderá ser superada à medida que os profissionais se firmarem nesse processo de não somente conhecer, mas no comprometimento que requer um posicionamento da atuação e possibilidades de atividade para demonstrá-las à toda comunidade.

O esclarecimento dessa especificidade da psicologia, como a necessidade de se ter efetivamente esse profissional no quadro de funcionários das escolas públicas, poderia representar um ganho sem precedente para a educação brasileira, tão carente de investimentos efetivos para o professor. Relacionado a essa pontuação, temos a lenta a implementação da lei 13.935/19 (Brasil, 2019) ao qual estabelece a presença do profissional de Psicologia e Serviço Social na educação básica, levantando a luta constante dessa outra classe de trabalhadores para ocupar o espaço educacional. Sendo a militância da inserção desses profissionais na educação pública, de ordem coletiva.

Com isso, essa pesquisa finda em trazer contribuições para o reconhecimento da pauta da saúde dos professores e para a área de psicologia escolar e educacional, em seu âmbito teórico e prático. Além disso, espera-se que as discussões aprofundadas nesse estudo possam fomentar no desenvolvimento de outros estudos e contribuir em debates sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Sistemas de ensino precisam cumprir lei e contratar psicólogos e assistentes sociais, cobram especialistas. Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/966781-sistemas-de-ensino-precisam-cumprir-lei-e-contratar-psicologos-e-assistentes-sociais->

Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>

BRASIL. Senado Federal. Atividade Legislativa: **Lei nº 13.935 de 11/12/2019**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/31808150>

BRASIL. Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, v. 7, p. 21-29, 2002.

COSTA, Marlúcia Silva Garcia Antunes; BARBOSA, Nathália Dornelas; CARRARO, Patrícia Rossi. A importância do trabalho do psicólogo escolar aos docentes em escolas públicas. **Revista Eixo**, v. 3, n. 2, 2014.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

DA SILVA, Tamires Silva; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, 2023.

DA SILVA MOURA, Juliana; NUNES, Cláudio Pinto; FERREIRA, Lúcia Gracia. Transtornos Mentais e comportamentais em professores: influências na carreira profissional docente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 39, p. 19-42, 2023.

DEJOURS, C., **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**, São Paulo, Cortez/Oboré, 1987.

DE LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005.

DE OLIVEIRA, Francisca Arlete Costa; LAY, Eduardo Genaro Escate. AUTOAVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 4, n. 2, 2023.

DE PIZZA, Mateus Zorzenon. **Contextualização Histórica do Sistema Educacional**

Brasileiro até a homologação da Base Nacional Comum Curricular. 2023, p. 51. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Física. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 105-111, 2014.

DIAS, Elivan da Silva; SANTOS, Sabrina da Silva. Afastamentos por motivo de doença e agravos de saúde dos professores da Rede Municipal de Educação de Rio Branco, Acre. **Rev Bras Med**, v. 2, p. 10, 2022.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 63-79, 2000.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. RELATÓRIOS DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: CARACTERÍSTICAS E MODALIDADES DE INVESTIGAÇÃO. **ConTexto - Contabilidade em Texto**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2009.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2008.

FRANÇA, Magna. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO? LIMITES E AVANÇOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024). **Holos**, v. 6, p. 188-198, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MOREIRA, Ana Paula Gomes; DA COSTA MEZZALIRA, Adinete Sousa. Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 2, p. 163-171, 2011.

GIONGO, Carmem; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de. (Des) Enlaces da psicologia escolar na rede pública de ensino. **Psicologia USP**, v. 21, p. 859-874, 2010.

GIROUX, Henry Armand. Educação, cultura e lutas pela democracia: escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal. **Rio de Janeiro: Editora UFRJ**, 2023.

GOMES, Khays Karlla et al. Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho em docentes da saúde de uma instituição de ensino superior. **Rev bras med trab**, v. 15, n. 1, p. 18-28, 2017.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. **Psicologia Escolar e educacional**, v. 4, p. 51-55, 2000.

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. **O (des) prestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais**. 2004.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder Pordeus. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 6, n. 1, p. 76-88, 2006.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2015.

MAZON, Vania; CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 1, p. 55-66, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conheça a história da educação brasileira. Governo Federal, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>

MONTEIRO, Luana. **Saberes docentes, afetividade e formação inicial**: um elo possível para educação. 2020.

MOREIRA, Daniela Zanoni; RODRIGUES, Maria Beatriz. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANCHEZ, Hugo Machado et al. Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 4111-4123, 2019.

SANTOS, Gideon Borges dos. Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. **Trabalho, educação e Saúde**, v. 7, p. 285-304, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 07-16, 2008.

SILVA, Caio Jose Campos da. **Impactos da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente com os jovens, na opinião dos professores de Língua Portuguesa**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso.

SIMÕES, Elaine Cristina. **Trabalho dos professores em estados e capitais do Brasil: da exclusão à inclusão educacional, precarização e reflexos sobre a saúde**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, Tiago Tadeu Braz. **A arte-educação em contextos interculturais: o olhar do educador social**. 2022. Tese de Doutorado.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista do**

Curso de Direito, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane; BELLENZIER, Caroline Simon. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Revista Educação**, v. 48, 2023.