

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-Graduação em Administração Mestrado

CAROLINA MARIANE DE MELLO

**PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO: um estudo com servidores em cargo de
Especialista em Educação Básica em Escolas Estaduais de Minas Gerais**

Belo Horizonte

2024

CAROLINA MARIANE DE MELLO

PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO: um estudo com servidores em cargo de Especialista em Educação Básica em Escolas Estaduais de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fernanda Versiani de Rezende

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações

Área de concentração: Organização e Estratégia

Belo Horizonte

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamielt de Almeida CRB6 3082

Mello, Carolina Mariane de.

M527p

Prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com servidores em cargo de especialista em educação básica em escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024.

148 p.

Orientadora: Dr^a. Fernanda Versiani de Rezende
Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Psicodinâmica do trabalho - Prazer-sofrimento - Coordenação pedagógica - Especialista em educação básica - Valorização profissional

I. Carolina Mariane de Mello II. Centro Universitário Unihorizontes
– Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.37

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a) Senhor(a) **CAROLINA MARIANE DE MELLO** REGISTRO Nº **858**. No dia **20/12/2024** às **14:00** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado **PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO: um estudo com servidores em cargo de Especialista em Educação Básica em Escolas Estaduais de Minas Gerais**. Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Fernanda Versiani Rezende**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(a) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

20/12/2024

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA VERSIANI DE REZENDE**
Data: 20/12/2024 16:16:10-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Fernanda Versiani Rezende
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **JESUINA MARIA PEREIRA FERREIRA**
Data: 20/12/2024 16:20:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Jesuina Maria Pereira Ferreira
Universidade Federal do Cariri

Documento assinado digitalmente
 **THAIS PINTO DA ROCHA TORRES**
Data: 20/12/2024 16:47:00-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Thais Pinto da Rocha Torres
Centro Universitário Unihorizontes

Rua Alvarenga Peixoto, 1270 – Santo Agostinho – CEP: 30.180-121
Av. Sinfrônio Brochado, nº 1281 - Barreiro de Baixo – CEP: 30640-000
Telefone: (31)3293-7000 – Site: <http://www.unihorizontes.br>
Belo Horizonte- MG

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de inspiração e força, que nos ensina, desde o princípio, o valor do trabalho. Segundo o relato de Gênesis, Ele trabalhou, contemplou Sua obra e, ao final, descansou. É essa jornada divina que guia minha caminhada: criar, refletir, superar e, em cada etapa, reconhecer Sua mão conduzindo-me. Nos momentos mais difíceis, Ele soprou em mim coragem, clareza e renovação, sustentando cada passo e me resgatando sempre que o cansaço ameaçou vencer-me.

À minha família, os Mellos e seus agregados, minha base e refúgio: obrigada por serem mais do que presença, por serem apoio incondicional. Amo vocês profundamente! Cada palavra de incentivo e cada celebração das minhas conquistas têm lugar especial no meu coração. À minha mãe, que me ensinou a ler não apenas as palavras, mas o mundo: a senhora é incrível e a melhor inspiração que eu poderia ter! Ao meu pai, um operário e sindicalista que, mesmo ausente fisicamente, permanece presente em minha trajetória. Seus ensinamentos sobre dignidade e justiça social ecoam em mim. Sua força moldou minha visão do trabalho e do mundo, e por isso serei eternamente grata. Do céu, continue cuidando de mim!

Aos meus amores Guilherme e Théo, marido e filho, minha gratidão por caminharem comigo de forma tão generosa. Vocês renunciaram momentos e sonhos seus em prol do meu, e essa parceria inestimável me mostrou quanto acreditam em mim – até mais do que eu mesma, em muitos momentos. Obrigada por serem companheiros tão leais e amorosos. Amo vocês!

Aos Magalhães, a família de Guilherme que se tornou um pouco minha também! Myriam, de modo muito especial, obrigada por todo cuidado, acolhida e suporte, você foi essencial para que eu me sentisse em casa durante esta jornada.

À turma do mestrado, meus sábados ganharam cor e significado com cada conversa, ansiedade compartilhada e superação em grupo. Aos meus colegas de trabalho – Fernanda, Ferreira, Geraldo e Kátia – vocês tornaram esta jornada mais leve e repleta de aprendizados mútuos. Nossa parceria foi mais do que acadêmica; foi humana e transformadora. Obrigada por cada gesto de amizade e paciência!

À minha orientadora Fernanda Versiani, minha eterna gratidão por sua dedicação, paciência e conhecimento. Suas orientações sempre buscaram ir além do técnico, trazendo significado e profundidade à minha pesquisa. Obrigada por me guiar e inspirar, mesmo diante das reviravoltas do caminho.

Ao projeto “Trilhas de Futuro – Educadores”, que me deu a oportunidade de sonhar mais alto e alcançar o mestrado – sou profundamente grata! Sem o suporte proporcionado por

essa iniciativa, a realização deste sonho teria sido muito mais difícil.

À Escola Estadual Sebastião Ribeiro de Brito e ao NUCEC, espaços onde realizo o trabalho de coordenação pedagógica e que me ensinaram o valor da coletividade e do respeito, fundamentais para a compreensão do trabalho escolar como construção coletiva. Aos meus colegas EEBs, que participaram desta pesquisa, abrindo suas experiências e reflexões, o meu muito obrigada por contribuírem para que esta dissertação fosse humana, rica e autêntica.

Por fim, minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Foi com vocês e por vocês que cheguei até aqui. Nenhuma conquista é feita sozinha, e cada apoio foi indispensável. Obrigada por serem parte desta história.

A palavra, como o trabalho, constrói e reconstrói mundos. Cada vez que escrevo, estou trazendo à tona a memória do meu povo, dos meus ancestrais, das lutas que carregamos. É no suor do dia, no cansaço da noite, que encontramos força para seguir. Nosso trabalho é de resistência, de insistir em existir, de fazer com que nossas histórias nunca sejam silenciadas.

(Conceição Evaristo)

RESUMO

Aderência à linha de pesquisa: esta dissertação faz parte da linha de pesquisa Relações de Poder e Dinâmica das Organizações, abordando a temática do prazer e sofrimento no trabalho como forma de enriquecer as discussões pertinentes às dinâmicas das organizações, considerando a relação entre todos os agentes sociais envolvidos.

Objetivo: analisar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais que ocupam o cargo de Especialista em Educação Básica nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Teoria: foi usada a Teoria Psicodinâmica do Trabalho, que explora as interações entre os sujeitos trabalhadores e a realidade do trabalho, destacando as dimensões de construção e reconstrução dessas relações.

Método: foi conduzida uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo, tendo como método o estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 profissionais que ocupam o cargo de Especialista em Educação Básica em escolas estaduais de Minas Gerais. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, por meio das categorias “Valorização pelos pares e pela gestão”, “Contribuição para o desenvolvimento dos alunos”, “Excesso de tarefas administrativas”, “Escassez de recursos humanos”, “Efetivo, temporário, precarização”, “Insatisfação com o salário”, “Aspectos relacionados ao cargo”, “Falta de clareza nas atribuições”, “Pressões da SEE/MG, direção escolar, comunidade, políticas”, “Planejamento e organização”, “Trabalho em equipe”, “Busca de apoio entre pares” e suas respectivas subcategorias: “São pessoas que fazem parte da vida da gente”, “Apagando incêndios”, “Os desafios são imensos e os recursos a gente não tem”, “Foi mais ou menos assim que eu cheguei ao cargo de Especialista”, “Será que sou boa, mesmo?”, “Eu comecei a ter pânico de ir para a escola. Comecei a não querer ir”, “A gente é basicamente o padre da paróquia”, “Silêncio não tem neutralidade. Silêncio tem lado” e “Se a gente não tiver amigo, não vai conseguir.”

Resultados: a pesquisa destacou a complexidade do trabalho dos Especialistas em Educação Básica, evidenciando a tensão entre prazer e sofrimento no cotidiano desses profissionais. Apesar de enfrentarem sobrecarga de tarefas, desvalorização e falta de autonomia, eles demonstram resiliência e encontram satisfação no impacto positivo de seu trabalho e nos vínculos com os estudantes. A predominância feminina no cargo suscitou reflexões sobre a segregação de gênero e a urgência de políticas de valorização. Os resultados apontam que melhorar as condições de trabalho, com mais reconhecimento, autonomia e apoio, é essencial para transformar as adversidades em oportunidades de crescimento, fortalecendo o papel

transformador desses educadores.

Contribuições teórico-metodológicas: o estudo da coordenação pedagógica com atuação em escola de Educação Básica é pouco explorado na área, o recorte de fazê-lo com Especialista em Educação Básica é ainda menos explorado; o estudo reforça o uso da teoria da Psicodinâmica do Trabalho como ferramenta para analisar a relação dialética entre prazer e sofrimento no trabalho; a aplicação dos conceitos dessa teoria orientou a elaboração da entrevista, permitindo a articulação entre conceitos abstratos e dados empíricos; evidência do impacto da organização do trabalho no serviço público na experiência de prazer-sofrimento laboral; recorte de gênero como camada importante do estudo associado à segregação ocupacional; exposição de como a indefinição de papéis e o acúmulo de funções administrativas impacta o pleno desenvolvimento do Especialista em Educação Básica no trabalho; e o estudo confirma a importância do reconhecimento simbólico e financeiro no fortalecimento da motivação e na ressignificação do sofrimento no trabalho.

Contribuições pragmáticas e organizacionais: apresentam conclusões para as Secretarias de Educação, em todas as instâncias, atentarem-se ao papel dos coordenadores pedagógicos e fornecem subsídios para que gestores e formuladores de políticas públicas repensem estratégias para a valorização e fortalecimento desses profissionais, minimizando aspectos de sofrimento revelados na pesquisa. No entanto, os Especialistas em Educação Básica podem refletir sobre as vivências de sofrimento e criar estratégias defensivas para tornar a experiência no trabalho prazerosa.

Contribuições sociais: as implicações sociais desta pesquisa destacam a relevância do Ensino Básico como espaço inicial de socialização e a necessidade de aprimorar a gestão escolar pública. Além disso, revela fatores do trabalho que afetam a saúde mental de educadores, possibilitando intervenções que promovam um ambiente mais saudável e produtivo. Ao expor desigualdades e desafios enfrentados por diferentes escolas estaduais, a pesquisa contribui para a formulação de políticas educacionais voltadas à equidade, beneficiando a qualidade da educação e o desenvolvimento social e educacional dos estudantes.

Palavras-chave: Psicodinâmica do Trabalho, Prazer-Sofrimento, Coordenação Pedagógica, Especialista em Educação Básica, Valorização Profissional.

ABSTRACT

Adherence to the Research Line: This dissertation is part of the research line "Power Relations and Organizational Dynamics," addressing the theme of pleasure and suffering at work to enrich discussions relevant to organizational dynamics, considering the relationship between all social agents involved.

Objective: To analyze the sources of pleasure and suffering at work among professionals holding the position of Basic Education Specialist (Especialista em Educação Básica - EEB) in state schools of Minas Gerais.

Theory: The study applies the Psychodynamics of Work Theory, which explores the interactions between workers and the reality of work, highlighting the dimensions of construction and reconstruction of these relationships.

Method: A qualitative, descriptive case study approach was adopted. Data were collected through semi-structured interviews with 12 professionals occupying the position of specialist in state schools of Minas Gerais. Data were analyzed using content analysis, through the categories: "Recognition by peers and management," "Contribution to student development," "Excessive administrative tasks," "Scarcity of human resources," "Permanent, temporary, precarious positions," "Dissatisfaction with salary," "Aspects related to the role," "Lack of clarity in assignments," "Pressures from SEE/MG, school management, community, policies," "Planning and organization," "Teamwork," "Seeking peer support," and their respective subcategories: "They are people who are part of our lives," "Putting out fires," "The challenges are immense, and resources are lacking," "That's roughly how I became a specialist," "Am I really good at this?" "I started panicking about going to school. I started not wanting to go," "We are basically the parish priest," "Silence is not neutral. Silence takes a side," and "If we don't have friends, we won't make it."

Results: The research highlighted the complexity of the work of EEBs, evidencing the tension between pleasure and suffering in their daily lives. Despite facing task overload, lack of recognition, and limited autonomy, they demonstrate resilience and find satisfaction in the positive impact of their work and their relationships with students. The predominance of women in this role prompted reflections on gender segregation and the urgency of valuing policies. The results indicate that improving working conditions, with more recognition, autonomy, and support, is essential to transform adversities into growth opportunities, strengthening the transformative role of these educators.

Theoretical and Methodological Contributions: The study of pedagogical coordination in Basic Education schools is underexplored in the field, and the focus on working with Education Specialists in Basic Education is even less studied. The study reinforces the use of the Psychodynamics of Work theory as a tool to analyze the dialectical relationship between pleasure and suffering at work. The application of this theory guided the interview design, facilitating the connection between abstract concepts and empirical data. It highlights the impact of work organization in the public sector on the experience of work-related pleasure and suffering. The gender perspective is presented as an important layer of the study, linked to occupational segregation. It also demonstrates how role ambiguity and the accumulation of administrative duties affect the full development of the Education Specialist in Basic Education at work. Finally, the study confirms the significance of symbolic and financial recognition in strengthening motivation and reinterpreting work-related suffering.

Practical and Organizational Contributions: The study provides insights for education departments at all levels to recognize the role of pedagogical coordinators and offers guidelines for policymakers and managers to rethink strategies to value and strengthen these professionals, minimizing the aspects of suffering revealed in the research. At the same time, EEBs may reflect on their experiences of suffering and develop defensive strategies to make work more enjoyable.

Social Contributions: The social implications of this research highlight the importance of basic education as an initial space for socialization and the need to improve public school management. Additionally, it reveals work factors affecting educators' mental health, enabling interventions to foster a healthier and more productive environment. By exposing inequalities and challenges faced by different state schools, the research contributes to the formulation of educational policies aimed at equity, benefiting the quality of education and the social and educational development of students.

Keywords: Psychodynamics of Work, Pleasure-Suffering, Pedagogical Coordination, Basic Education Specialist, Professional Recognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa das SRE/MG	18
Figura 2	Mapa Mental: O que melhoraria a qualidade do trabalho de EEBs	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Busca de estudos na Spell	10
Tabela 2	Estudos realizados entre 2014 e 2024 sobre prazer, sofrimento e psicodinâmica do trabalho pesquisados na SPELL	11
Tabela 3	Carreiras com atuação nas unidades escolares da SEE/MG	20
Tabela 4	Principais alterações na carreira da coordenação pedagógica nas escolas estaduais mineiras	24
Tabela 5	Quantidade de EEB nas unidades escolares, de acordo com o número de turmas e matrículas.....	27
Tabela 6	Correlação de cargos	31
Tabela 7	Vencimentos do EEB	35
Tabela 8	Modelo evolutivo da Psicodinâmica do Trabalho	42
Tabela 9	Coneituação dos Fatores da Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST)	47
Tabela 10	Composição do estudo de caso	61
Tabela 11	Categorização das entrevistas	67
Tabela 12	Perfil sociodemográfico	70
Tabela 13	Fontes de prazer e sofrimento no trabalho de EEB	78
Tabela 14	Aspectos relacionados a cargo, salário e tipos de contrato X prazer e sofrimento no trabalho	92
Tabela 15	Desafios no exercício da função de EEB e estratégias de superação	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
EACT	Escala da Avaliação do Contexto do Trabalho
ECHT	Escala de Custo Humano do Trabalho
EEB	Especialista em Educação Básica
EIPST	Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho
EADRT	Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
h/s	Horas Semanais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipssemg	Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais
ITRA	Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
PDE	Plano Decenal de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Psicodinâmica do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REE	Rede Estadual de Ensino
RH	Recursos Humanos
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Sindesp-MG	Sindicato dos Profissionais de Especialista em Educação do Ensino Público do Estado de Minas Gerais
SISAP	Sistema de Administração de Pessoal
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
1.1 Objetivos da pesquisa	7
<i>1.1.1 Objetivo geral</i>	<i>7</i>
<i>1.1.2 Objetivos específicos</i>	<i>7</i>
1.2 Adequação à linha de pesquisa	7
1.3 Justificativa	8
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	15
2.1 Sobre as escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais	15
2.2 Particularidades do cargo, das funções e do salário de Especialista em Educação Básica	21
<i>2.2.1 Do surgimento do cargo e dos impasses na nomenclatura Especialistas em Educação Básica e Coordenadores Pedagógicos</i>	<i>22</i>
<i>2.2.2 Do ingresso na carreira e do quantitativo do servidor ao cargo de EEB</i>	<i>26</i>
<i>2.2.3 Da carga horária, nível de escolaridade e salário de EEB</i>	<i>33</i>
3 REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1 O trabalho na perspectiva da psicodinâmica do trabalho: prazer e sofrimento	39
3.2 O trabalho no serviço público: breve apresentação	49
3.3 Alguns estudos que abordam o trabalho de Especialistas em Educação Básica e, ou, de coordenadores pedagógicos nas escolas públicas	54
4 PERCURSO METODOLÓGICO	60
4.1 Tipo, abordagem e método de pesquisa	60
4.2 Unidade de análise e sujeitos da pesquisa	60
4.3 Técnicas de coleta dos dados	63
4.4 Estratégia de análise dos dados	65
5 ANÁLISE DOS DADOS	70
5.1 Perfil dos entrevistados	70
5.2 Contexto que envolve o trabalho de EEB	77
<i>5.2.1 “São pessoas que fazem parte da vida da gente”</i>	<i>79</i>
<i>5.2.2 “Apagando incêndios”</i>	<i>85</i>
<i>5.2.3 “Os desafios são imensos e os recursos a gente não tem”</i>	<i>89</i>
5.3 Condições de trabalho e aspectos relacionados ao cargo.....	91

5.3.1 “Foi mais ou menos por isso que eu cheguei no cargo de especialista”	94
5.3.2 “Será que sou boa mesmo?”	97
5.4 Desafios no exercício da função de EEB e estratégias de enfrentamento	102
5.4.1 “Eu comecei a ter pânico de ir pra escola. Comecei a não querer ir”	105
5.4.2 “A gente é praticamente o padre da paróquia”	108
5.4.3 “Silêncio não tem neutralidade, silêncio tem lado”	112
5.4.4 “Se a gente não tiver amigo, não tiver suporte, não vai conseguir”	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	126
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	126
Apêndice B – Questionário Sociodemográfico	143
Apêndice C – Roteiro de Entrevista	144

1 INTRODUÇÃO

A educação formal no Brasil é definida na Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para a cidadania e à qualificação para o trabalho. Contudo, o contexto da educação pública brasileira encontra-se precarizado (Hypolito, 2011), uma situação amplamente relatada no Relatório de 2024 do Global Education Monitoring Report (GEM Report), pesquisa da UNESCO. O relatório aponta que, nos últimos anos, o nível de aprendizagem caiu, o número de estudantes fora da escola não diminuiu e a prioridade dada à Educação pelos governos foi reduzida.

A organização do trabalho é resultado das relações intersubjetivas e sociais entre os trabalhadores e as organizações, o que faz com que a organização varie mesmo entre empresas com processos técnicos semelhantes (Dejours & Abdoucheli, 1990). Assim, além da variabilidade, a organização do trabalho é processual e dinâmica, exigindo constantes ajustes e interpretações dos sujeitos para lidar com a insuficiência das definições técnicas em relação à realidade produtiva. Nesse contexto, o trabalho emerge como espaço simultâneo de sofrimento e prazer, produto das dinâmicas internas, condutas e ações dos trabalhadores em interação com as condições oferecidas pela organização (Mendes, 1995), exercendo impactos específicos sobre o indivíduo e afetando seu aparato psíquico (Dejours, 1992).

O trabalho, em determinados contextos, pode ser fonte de sofrimento, especialmente quando a relação entre o sujeito e a sua atividade está bloqueada, seja por sobrecarga, seja por subutilização de suas capacidades intelectuais, emocionais, de aprendizagem e adaptação (Hoffmann et al., 2019). Ao mesmo tempo, ele pode ser também fonte de prazer, já que, na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho (PDT), sofrimento e prazer são indissociáveis e resultam da interação entre a história de vida do sujeito e a organização do trabalho (Mendes & Muller, 2013). O prazer surge quando o trabalho promove reconhecimento e valorização pela tarefa realizada, além de oferecer ao trabalhador certa liberdade para se ajustar à organização de acordo com seus desejos e necessidades (Hoffmann et al., 2019).

Segundo a PDT, é impossível compreender o trabalho e o trabalhador isolados (Duarte & Mendes, 2015), pois o modo como as tarefas são divididas, os tempos e ritmos estabelecidos para um grupo de trabalho, os modos operatórios prescritos e efetivos sugerem a constituição de relações hierárquicas que podem favorecer o prazer ou o sofrimento, a saúde ou a doença no trabalho (Silva & Bonvicini, 2018). A maneira como o trabalho é realizado influencia

diretamente se a atividade é percebida como significativa, impactando o sentido particular que ela assume para cada vivência de prazer e sofrimento, que estão interligadas e se influenciam mutuamente (Ferreira & Mendes, 2003). Segundo Duarte e Mendes (2015), o sofrimento surge dos obstáculos que se colocam entre o trabalho prescrito e aquele que de fato é possível realizar, considerando as limitações e o receio do trabalhador de não corresponder às exigências da organização (Barreto et al., 2016).

O sofrimento, embora possa desequilibrar a identidade e gerar problemas psíquicos, também está associado à luta individual e coletiva para superá-lo. Essa luta não se limita à adaptação às circunstâncias, mas envolve o enfrentamento das pressões que causam instabilidade psicológica, possibilitando a transformação ou a ressignificação do sofrimento e a abertura para o prazer (Ferreira & Mendes, 2001). Nesse contexto, os trabalhadores recorrem a estratégias de defesa e mobilizações subjetivas, que dinamicamente transformam suas experiências e promovem as vivências de prazer-sofrimento (Mendes, 2007). A PDT focaliza as relações entre os comportamentos humanos e a organização do trabalho, bem como a maneira como as relações sociais são construídas a partir desse contexto (Dejours et al., 1994). De acordo com essa abordagem, as vivências de prazer e sofrimento emergem da interação entre a subjetividade do trabalhador, a dinâmica organizacional e a coletividade no ambiente de trabalho (Mendes, 2005). Além disso, a PDT propõe intervenções que analisam a organização do trabalho a que os indivíduos estão submetidos, com especial atenção às estratégias coletivas desenvolvidas para lidar com o trabalho prescrito, reduzindo o sofrimento e promovendo o prazer (Merlo & Mendes, 2009).

Em Minas Gerais (MG), as funções de supervisão pedagógica, orientação educacional e coordenação pedagógica de determinadas escolas são atribuídas ao cargo de Especialista em Educação Básica (EEB), ocupado por servidores públicos cujo trabalho está delimitado nos textos institucionais – leis, resoluções ou memorandos – que regulam funções, cargo e atribuições, enfim, relações formais de trabalho (Andrade, 2022). Dessa forma, essa categoria profissional está submetida a um modelo específico de organização do trabalho, influenciado por interesses econômicos, ideológicos e políticos (Mendes, 1995) e também pela organização do trabalho no contexto escolar.

Nas escolas estaduais de Educação básica mineiras, o profissional responsável pela coordenação pedagógica e articulação do processo de ensino e aprendizagem ocupa o cargo de EEB na Carreira do Magistério. No exercício de suas funções, os EEBs frequentemente lidam com hierarquias complexas e diversas formas de poder, como a autoridade dos diretores e as políticas educacionais do governo estadual, bem como tensões relacionadas à insegurança no

emprego, vínculos contratuais temporários, flexibilização dos direitos trabalhistas e enfraquecimento do sindicato da categoria (Carvalho Neto, 2013). Fatores que podem afetar a autonomia profissional diante da presença de uma estrutura hierárquica rígida, causando frustração e sofrimento.

O trabalho dos profissionais que englobam a chamada Carreira do Magistério vem passando por transformações que propiciam a incorporação de novas e contínuas exigências às suas atividades, cujos impactos se fazem sentir pela intensificação do trabalho, muitas vezes causados devido ao fato de as instituições públicas virem assumindo pressupostos ditados pela economia de mercado (Vilela et al., 2013). As consequências deste novo modelo se refletem na prática e na organização do trabalho, sendo causa de doenças físicas e psíquicas, manifestadas ou sublimadas pelas contradições do contexto de trabalho, nos quais os trabalhadores vivenciam a um só tempo o prazer e o sofrimento advindos da prática laboral (Mancebo, 2007).

Não há como nos aproximar concretamente das questões que permeiam o cargo – e a carreira – de EEB, sem a escuta dos ecos históricos de quem lida diretamente com elas (Andrade, 2022). Seguindo as tendências no ideário da escola brasileira, esse cargo sofreu intervenções e teve seus sentidos originais descaracterizados a partir da década de 1990, devido à ofensiva das reformas neoliberais do Consenso de Washington para a América Latina (Saviani, 2008). Em nível nacional, superou o caráter fiscalizador da supervisão, bem como do acompanhamento passivo da orientação, e se desenvolveu na coordenação do trabalho pedagógico e modos de exercício da democracia na escola (Andrade, 2022).

Ao estudar especificamente as funções de supervisão pedagógica e orientação educacional atribuídas ao cargo de EEB, Andrade (2022) chegou à conclusão de que o coordenador pedagógico possui funções difusas, impregnadas de particularidades históricas na Educação em cada estado e que, diante disso, existem obstáculos decisivos para a execução do seu trabalho. Estão entre esses obstáculos: desvio de função, ausência de identidade, falta de território próprio de atuação, isolamento do trabalho cotidiano, deficiência na formação pedagógica, convivência com a rotina de trabalho burocratizada, utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, presença de traços autoritários e julgadores e fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos (Fernandes, 2004).

Esses obstáculos podem ser fonte de sofrimento no trabalho, que por sua vez apresenta forte contribuição para o adoecimento (Mendes & Ferreira, 2007). Para que possa haver movimento em busca da saúde e do prazer, é necessário que haja, na organização do trabalho, uma dinâmica de reconhecimento, de contribuição e retribuição simbólica, que permita ao

trabalhador estabelecer espaços de discussão pública e deliberação, que valorize o uso da inteligência prática (Mendes, 1995). Essa inteligência é construída com base em um grupo de regras que não estão prescritas, mas que são acordadas pelos trabalhadores conforme se relacionam entre si e com seu trabalho, tendo essas regras dimensões ética e estética definidas por aqueles que formam o coletivo (Merlo & Mendes, 2009).

Compreender o trabalho dos profissionais da Educação e as vivências de prazer e sofrimento que o permeiam é essencial para uma análise mais ampla do funcionamento escolar. Esse entendimento exige um olhar que vá além da sala de aula, abrangendo também as múltiplas dimensões das atividades realizadas por esses trabalhadores, como apontam Duarte e Mendes (2015). Dentro desse contexto, neste estudo se propôs como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são as fontes de prazer e sofrimento enfrentadas pelos Especialistas em Educação Básica nas Escolas Estaduais de Minas Gerais?

1.1 Objetivos da pesquisa

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais que ocupam o cargo de Especialista em Educação Básica nas Escolas Estaduais de Minas Gerais.

1.1.2 Objetivos Específicos

- I. Identificar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho de Especialistas em Educação Básica que atuam em escolas estaduais da rede pública de Minas Gerais, a partir da percepção dos próprios EEBs.
- II. Compreender como os aspectos relativos ao cargo, salário e tipos de contrato de Especialistas em Educação Básica podem impulsionar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho dos EEBs.
- III. Analisar os desafios percebidos pelos Especialistas em Educação Básica para o exercício de sua função nas escolas estaduais de Minas Gerais, bem como as estratégias para superá-los.

1.2 Adequação à linha de pesquisa

Este estudo foi desenvolvido no contexto da linha de pesquisa “Relações de Poder e Dinâmica das Organizações” do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. A temática central perfila-se nessa linha de pesquisa devido à sua relação com elementos das relações de poder nas escolas e na Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais. E isso influencia diretamente as relações de trabalho, dado que as instituições são lugares privilegiados para observar as várias formas de manifestação de poder entre atores sociais (Carvalho Neto, 2013).

Sendo assim, esta dissertação visou abordar a temática do prazer e sofrimento no trabalho como forma de enriquecer as discussões pertinentes à dinâmicas das organizações, considerando a relação entre todos os agentes sociais envolvidos.

1.3 Justificativa

Segundo Dejours (2007), o sujeito está envolvido com o trabalho para além do tempo que está nele, não podendo diminuir o envolvimento desse tempo com o trabalho em uma análise temporal, já que essa relação envolve subjetividade e o trabalho pode ser entendido como um dos campos onde opera a dinâmica da realização do eu e da construção da identidade (Dejours, 2009), conferindo-lhe centralidade.

É urgente buscar a compreensão do trabalho executado em escolas, ampliando as pesquisas sobre ele, por via de profissionais fora do corpo docente, já que, em diversas abordagens para o estudo do trabalho, muita atenção tem sido dada aos docentes de escola pública. Contudo, pouco se tem investigado acerca dos outros profissionais envolvidos nesse contexto (Duarte & Mendes, 2015), a fim de ampliar a compreensão da dinâmica do trabalho dentro da escola.

Embora a escolarização seja realizada dentro da sala de aula, onde se dá o contato com os alunos, estrutura e suporte pedagógico são necessários para que esse trabalho seja desenvolvido de maneira mais eficiente, principalmente diante do contexto social do qual provém grande parte da clientela das escolas públicas (Duarte & Mendes, 2015). Isso demanda da escola não só a educação formal dos estudantes, mas também a atenção a problemas sociais e econômicos que interferem no desempenho dos alunos (Barbosa, 2009). Todos os profissionais envolvidos na “área meio” – diretor, vice-diretor, secretário escolar, entre outros – e no suporte pedagógico, dando ao coordenador pedagógico destaque na principal legislação

educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 (1996), o que sugeriu a ressignificação da prática exercida por esse profissional no interior das escolas brasileiras (Corrêa & Gesser, 2016).

Assim, esta pesquisa se justifica em quatro níveis: pessoal, acadêmico, organizacional e social. O primeiro nível refere-se ao interesse particular desta pesquisadora em estudar sobre o trabalho dos EEBs nas escolas estaduais, uma vez que, ao longo dos meus cinco anos de experiência no cargo, foi possível perceber alguns desafios, sobretudo na valorização e reconhecimento desses profissionais. Percebe-se também que desafios como a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, o isolamento do trabalho cotidiano, a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada, a utilização da função na veiculação de projetos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), os desvios de função – como atendimento de questões disciplinares e substituições de professores – estão presentes no dia a dia do trabalho dos EEBs, podendo ser fatores impulsionadores de prazer e sofrimento no trabalho.

No nível acadêmico, tem-se primeiramente o interesse em aumentar os números de pesquisas na administração, tendo as escolas do ensino básico como organizações públicas ainda carentes de uma análise que envolve o olhar para melhoria da gestão escolar. Isso porque, ao fazer levantamento do que tem sido publicado em periódicos nacionais na área da Administração, viu-se que as organizações escolares de nível superior são, em sua grande maioria, as que têm sido mais pesquisadas, relacionando a Educação e a administração.

Porém, acredita-se que para a entrada de alunos nas universidades e faculdades, sejam elas públicas ou privadas, é necessário que eles tenham uma base educacional de qualidade. Para isso, as escolas do ensino básico precisam ser bem gerenciadas, levando em consideração a gestão de pessoas, isto é, de todos os profissionais que fazem parte da força de trabalho.

Observou-se também que há inúmeras pesquisas na administração em que se estuda a temática prazer e sofrimento no trabalho (Tabela 2), algumas delas abordando as universidades e faculdades. No entanto, não se encontrou nenhuma pesquisa que relacionasse essa temática com as organizações escolares do Ensino Básico, tampouco no setor público.

Para evidências dessa lacuna acadêmica, construiu-se a Tabela 1 como forma de demonstrar como foi feita a busca de estudos em uma das principais bases bibliográficas eletrônicas da área da Administração (SPELL). A busca foi feita no período de 2014 a 2024 e no filtro de palavras-chave e título.

Tabela 1*Busca de estudos na Spell*

Termo	Quantidade
Prazer e Sofrimento no Trabalho	06
Prazer e sofrimento no trabalho/Educação Básica	0
Prazer e sofrimento no trabalho/Coordenação Pedagógica	0
Prazer e sofrimento no trabalho/Especialista em Educação Básica	0
Prazer e sofrimento no trabalho/Serviço Público	02
Psicodinâmica do trabalho	10
Prazer e sofrimento no trabalho à luz da PDT/Educação Básica	0
Prazer e sofrimento no trabalho à luz da PDT/Coordenação Pedagógica	0
Prazer e sofrimento no trabalho à luz da PDT/Especialista em Educação Básica	0
Prazer e sofrimento no trabalho à luz da PDT/Serviço Público	02

Foram identificados seis estudos sobre “Prazer e Sofrimento no Trabalho” e dez sobre “Psicodinâmica do Trabalho”, sendo que dois desses abordam o contexto do serviço público, setor central desta pesquisa. No entanto, não foram encontrados estudos na área de Administração que relacionassem os temas “Prazer e Sofrimento no Trabalho” ou “Psicodinâmica do Trabalho” com “Educação Básica”, “Coordenação Pedagógica” ou “Especialista em Educação Básica”.

Ao utilizar a mesma base de dados e o mesmo recorte temporal (2014 a 2024), buscando pesquisas que investigaram as vivências de prazer e sofrimento no trabalho à luz da Psicodinâmica do Trabalho, nos diversos campos de pesquisa (título, resumo e palavras-chave), foram encontrados dois estudos: o primeiro, Determinantes de Prazer e Sofrimento no Trabalho Hospitalar: uma análise à luz da teoria da Psicodinâmica do Trabalho (Silva et al., 2017), que analisou o contexto do trabalho hospitalar; e o segundo, Conflitos nas Relações Sociais de Trabalho no Contexto da Nova Gestão Pública à Luz da Psicodinâmica do Trabalho (Aguiar e Santos, 2017), que investigou organizações públicas no contexto da Nova Gestão Pública, concluindo que os conceitos de prazer e sofrimento operam de forma inter-relacionada no cotidiano do trabalho.

A fim de proporcionar uma visualização mais clara e organizada desses estudos, foi elaborada a Tabela 2.

Tabela 2

Estudos realizados entre 2014 e 2024 sobre Prazer, Sofrimento e Psicodinâmica do Trabalho pesquisados na SPELL

Autoria/Ano	Título	Palavras-chave
Torres et al. (2023)	Prazer, sofrimento e retaliação: um estudo com jovens trabalhadores de Belo Horizonte (MG)	Jovens trabalhadores, percepções temporais, prazer e sofrimento no trabalho
Valle e Lemos (2021)	Carreiras em declínio: perda de função gerencial e experiências de prazer e sofrimento no trabalho	Estratégia defensiva, prazer e sofrimento no trabalho, psicodinâmica do trabalho
Lara et al. (2021)	Percepções temporais, prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com jovens trabalhadores de Curitiba (PR)	jovens trabalhadores, percepções temporais, prazer e sofrimento no trabalho
Bottini et al. (2021)	Resiliência individual, prazer e sofrimento no trabalho e vínculos organizacionais: reflexões e perspectivas de pesquisas para o setor público	Prazer e sofrimento no trabalho, resiliência individual, setor público, vínculos organizacionais, adoecimento no trabalho,
Dário e Lourenço (2018)	Cultura organizacional e vivências de prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com professores de Instituições Federais de Ensino Superior	cultura organizacional, prazer e sofrimento no trabalho, psicodinâmica do trabalho
Caporali (2018)	Entre a obrigação e o prazer de criar: uma análise psicodinâmica do prazer-sofrimento no trabalho artístico	Mercantilização da cultura, prazer e sofrimento no trabalho, trabalho artístico

Em levantamento bibliométrico focando o período de 1996 a 2009, Merlo e Mendes (2009) encontraram 79 estudos que utilizavam a PDT como referência. Desses, apenas 6,33% foram na área de Administração. Corroboram esses autores Ribeiro e Lemos (2020), que, ao averiguarem a produção científica sobre PDT, no período de 2007 a 2019, no campo da Administração brasileira, consideraram baixo o número de artigos publicados por ano antes de 2007.

Considerando a contemporaneidade da produção científica nacional sobre a PDT, Ribeiro e Lemos (2020) sugerem que essa produção parece estar em crescimento e aprimoramento. Aguiar e Santos (2017) concordam com essas autoras e acrescentam que há um crescimento de estudos que usam a PDT como lente analítica no campo da Administração. Devido ao seu caráter multidisciplinar, a administração é considerada por pesquisadores como um campo relevante para a investigação, o que permite, segundo Aguiar e Santos (2017), diferentes visões das relações indivíduo-trabalho, assim como diversas possibilidades de aplicação do método científico, nas mais variadas Ciências Sociais, buscando preencher lacunas.

Com relação às lacunas quanto às pesquisas guiadas pela PDT, Andrade (2022) averiguou que há, no mínimo, pouca pesquisa no contexto da Educação mineira sobre o EEB, independentemente da teoria, da área do conhecimento e da nomenclatura adotadas. Isso porque, mesmo substituindo o termo “Especialista em Educação Básica” por “Supervisor Pedagógico”, ou “Orientador Educacional” (cargos precursores do EEB, funções oficiais dele e signo que predomina sobre o cargo no senso comum) ou por “Coordenador Pedagógico” (nomenclatura mais usada nas escolas brasileiras e também como o EEB é referido em meios institucionais¹ e em programas adotados pela SEE/MG), poucos foram os estudos encontrados.

Considerando que o trabalhar, como ação, se dá nas relações intersubjetivas dos envolvidos no contexto (Mendes, 2007),

é importante olhar para além do docente para buscar a compreensão do trabalho na escola. Muita atenção tem sido dada em diversas abordagens para o estudo do trabalho dos profissionais da Educação, especialmente dos docentes de escola pública. Contudo, pouco se tem investigado acerca dos outros profissionais envolvidos nesse contexto e

¹Para exemplificar: o “Fortalecimento da Coordenação Pedagógica é uma iniciativa de formação que visa ressignificar e potencializar a função do Especialista em Educação Básica (EEB) na rede estadual de Minas Gerais, ressaltando sua relevância no contexto escolar e no sistema educacional como um todo”. “Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais têm papel estratégico na gestão pedagógica das escolas, atuando na formação e orientação aos professores, no acompanhamento aos estudantes, na articulação com a comunidade – por isso, enfatizamos a função de coordenar o processo pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o coordenador pedagógico é figura central na consecução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e na implementação de diversas políticas educacionais, catalisando e dinamizando as propostas frente ao coletivo de educadores na escola” (Trecho introdutório de apresentação do “Portal de Especialistas SEE/MG”, seção fixada no *site* da Escola de Formação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – acesso em 5 de maio de 2024). Outro exemplo: Ao clicar no *link* “conteúdos Educação a Distância” no Portal do Especialista, direciona-se para de formação em que, no *hall* de cursos, tem a “Coordenação Pedagógica” que direciona o usuário do *site* para a página do “Curso de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores” denominado “Coordenador Pedagógico: papel e relevância no Sistema Educacional”, um curso de 40 horas no Ambiente EAD da Escola de Formação, intitulado “Coordenador pedagógico: papel e relevância no sistema educacional”, que esteve disponível para realização do pesquisador no período de 07/11/2023 a 07/12/2023.

em sua interação com os docentes – auxiliares administrativos, orientadores educacionais, merendeiras –, o que pode vir a dificultar a compreensão da dinâmica do trabalho dentro da escola (Duarte & Mendes, 2015, pp. 323-324).

Partindo para a terceira justificativa, o nível organizacional, nesta pesquisa a intenção foi contribuir para a gestão escolar e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, com o pensamento voltado para a melhoria da Educação Básica e para o futuro desse estudante no mercado de trabalho e no ingresso no ensino superior. Portanto, pesquisar os servidores EEBs é uma forma de fomentar a discussão de melhorias, considerando a importância de entender os fatores que contribuem para a dicotomia entre prazer e sofrimento no trabalho. Afinal, já há inúmeros estudos que destacam a importância de se ter um ambiente organizacional saudável, contribuindo para o bem-estar dos profissionais (Campello, 2023; Oliveira & Cesar, 2023; Siqueira & Padovam, 2008). Essa é uma forma de olhar para a melhoria da qualidade do ensino, pois profissionais satisfeitos tendem a ser mais engajados em suas funções (Almeida, 2020; Rogge & Rogge, 2024; Santos et al., 2024). Mesmo que na perspectiva da teoria do prazer e sofrimento o trabalho sempre traga, em algum momento, fontes de sofrimento, ainda assim, repensar a gestão de pessoas nas escolas pode ajudar a minimizar alguns impactos desse sofrimento, prevalecendo as fontes de prazer.

Por fim, a última justificativa, a social, traz a importância de pensar o ensino básico como uma das primeiras possibilidades de socialização do sujeito e, portanto, a necessidade de contribuir para a gestão escolar do setor público. Traz também a possibilidade de revelar fatores do trabalho que impactam a saúde mental de profissionais da Educação, permitindo a criação de intervenção e programas de suporte que promovam um ambiente laboral mais saudável e produtivo, conforme discutido por Dejours (2004). Partindo do pressuposto de que a PDT pode fornecer *insights* valiosos sobre como as condições de trabalho afetam diferentes profissionais, a compreensão das dinâmicas do trabalho (Dejours, 2004) pode revelar desigualdades e desafios específicos enfrentados por diferentes escolas estaduais. Isso permite a formulação de políticas educacionais de promoção da equidade, a fim de garantir Educação de qualidade e beneficiando o desenvolvimento educacional e social dos estudantes.

Compreender como os aspectos laborais impulsionam fontes de prazer e de sofrimento no trabalho, baseados na relação do trabalhador com sua realidade laboral, expressos no modo de pensar, sentir e agir (Mendes, 2007) de EEBs, enquanto coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Ensino (REE/MG), é de suma importância. Isso porque, segundo Martinez e Viegas (2022), pode influenciar diretamente o clima escolar, a motivação dos professores com os quais

eles trabalham e a qualidade da Educação oferecida aos estudantes, especialmente porque esses são responsáveis por orientar e coordenar as atividades educacionais, desempenhando relevante função para a organização e o bom funcionamento da instituição escolar.

Além disso, esta pesquisa pode instigar novas reflexões e possibilidades de pesquisa sobre a temática e seus resultados podem contribuir para ampliar a compreensão sobre quem são os EEBs das escolas estaduais mineiras e fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas que visem à valorização desses profissionais e à melhoria da Educação no estado de Minas Gerais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta seção é dedicada ao contexto institucional em que esta dissertação está inserida, isto é, as instituições escolares estaduais do serviço público de Minas Gerais, bem como a apresentação de informações específicas do cargo de especialistas enquanto coordenadores pedagógicos. Acreditamos que a partir dessa contextualização o leitor conseguirá compreender melhor as particularidades em torno do ambiente de trabalho e das atividades laborais de Especialistas para, então, associá-las à dicotomia prazer e sofrimento no trabalho.

2.1 Sobre as escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais

Segundo dados do Censo da Educação Básica de 2023, estão matriculados nas escolas mineiras quase quatro milhões de estudantes, sendo eles pertencentes às redes públicas (estadual e municipal) e às redes privadas. Desses estudantes, 43% estudam em escolas estaduais, observando que a REE/MG deve oferecer, de acordo com a Resolução SEE n. 4.948 (2024), com prioridade, o Ensino Médio e assegurar o Ensino Fundamental. A Educação Infantil será ofertada na rede estadual, mediante a prévia autorização da SEE/MG para as escolas estaduais indígenas e quilombolas.

Por meio dos dados do Censo da Educação Básica de 2023, disponível no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), é possível concluir que Minas Gerais tem o segundo maior número de matrículas de estudantes na Educação Básica, sendo 867.679 matriculados no segmento da Educação Infantil; desses, 74,4% estão na rede pública (estadual e municipal). Já no segmento do Ensino Fundamental (somando os anos iniciais – do 1º ao 5º ano – aos anos finais – do 6º ao 9º ano) são 2.343.279 estudantes matriculados, sendo 37,5% deles na rede pública estadual. Para o segmento do Ensino Médio são 716.517 estudantes matriculados no total, estando 84,4% na rede estadual, o que expõe a relevância da escola estadual para a população mineira.

Intermediando todo esse processo de ensino, há 11.427 EEBs na ativa, atuando na SEE/MG. Desses, trabalham nas escolas estaduais 5.357 EEBs efetivos e 6.070s convocados. Essas informações estão de acordo com a planilha datada de 21 de março de 2024, retirada da aba “Pessoal” do Portal da Transparência de Minas Gerais, e seus dados mostram, além do quantitativo de servidores incluídos na carreira de EBB, a relevância de se pesquisar as nuances que envolvem o trabalho desses servidores.

Toda a Educação Básica mineira (pública e particular) é gerida pela SEE/MG, que, de acordo com o artigo 32 da Lei Estadual n. 22.257 (2016), tem por competência planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar, com a participação da sociedade, as ações relativas à garantia e à promoção da Educação. Tudo isso com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; à redução das desigualdades regionais; à equidade de oportunidades; e ao reconhecimento da diversidade cultural.

A SEE/MG é um órgão do governo que tem sua composição regida pelo Decreto n. 48.709 (2023), em que estão descritas sua organização, estrutura orgânica, áreas de competência e atribuições de cada setor. A SEE/MG tem suas ações direcionadas pelos fundamentos educacionais expostos na CF (1988), na Constituição Estadual de Minas Gerais (1989), na LDB (1996) e nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) expostas na Lei n. 13.005 (2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Já as políticas educacionais da SEE/MG são orientadas pelas metas e indicadores definidos no Plano Estadual de Educação (PEE) de Minas Gerais (Lei Estadual n. 23.196, 2018).

A estrutura básica da SEE/MG está referenciada nos artigos 26 e 27 da Lei n. 24.313 (2023) e inclui a Assessoria de Inovação; a Assessoria de Ensino Superior; a Subsecretaria de Administração, que abrange a Superintendência de Planejamento e Finanças; a Superintendência de Aquisições, Contratos e Convênios; a Superintendência de Infraestrutura e Logística; a Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, composta pela Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação; a Superintendência de Gestão de Pessoas; a Assessoria de Informações Gerenciais; a Assessoria de Legislações e Normas de Pessoal; a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, que inclui a Superintendência de Avaliação Educacional, a Superintendência de Políticas Pedagógicas e a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores; e a Subsecretaria de Articulação Educacional, composta pela Assessoria de Articulação Municipal, a Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar, a Superintendência de Organização Escolar e Informações Educacionais e as Superintendências Regionais de Ensino (SREs).

É também de responsabilidade da SEE/MG, de acordo com a Lei n. 24.313 (2023), os Conselhos Estaduais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização da Educação (Fundeb), de Alimentação Escolar e de Educação, além de vincular-se à Fundação Helena Antipoff, à Fundação Educacional Caio Martins, à Universidade Estadual de Montes Claros e à Universidade do Estado de Minas Gerais.

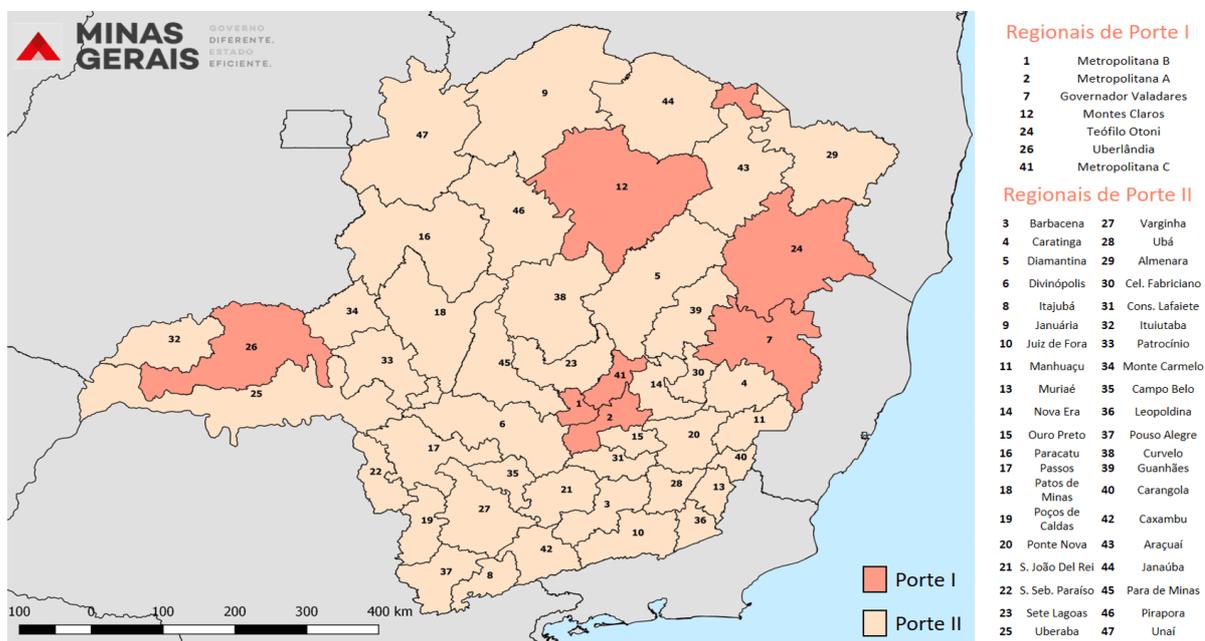
A SEE/MG, conforme o artigo 31 da Lei n. 23.304 (2019), é responsável por planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar ações setoriais do estado relacionadas à garantia e

promoção da Educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para a cidadania, qualificação para o trabalho e empreendedorismo. Entre suas competências, destacam-se a redução das desigualdades regionais, a equidade de oportunidades e o reconhecimento da diversidade cultural, a formulação e coordenação da política estadual de educação e supervisão de sua execução, o estabelecimento de mecanismos para garantir a qualidade do ensino público estadual e a promoção do desenvolvimento de currículos e programas escolares.

Além disso, a SEE/MG conduz pesquisas para viabilizar a organização escolar, avalia a Educação e os recursos humanos do setor, desenvolve parcerias com diversas entidades e fomenta a cooperação com os municípios para o desenvolvimento da Educação Básica. A SEE/MG também é responsável pela gestão e adequação da REE/MG, supervisão das atividades dos órgãos de sua competência, capacitação dos educadores e diretores da rede pública, gestão das carreiras da Educação em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (Seplag), divulgação das ações da política educacional e resultados, supervisão e avaliação do ensino superior em colaboração com o Conselho Estadual de Educação (CEE) e organização da ação educacional para garantir conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos estudantes do campo, indígenas e quilombolas, respeitando sua diversidade.

Para a gestão regionalizada, a SEE/MG possui um sistema com 47 SREs, que têm por finalidade exercer ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e articulação entre estado e município, alinhadas com as diretrizes e políticas educacionais. Esses órgãos são responsáveis por coordenar e implementar a política educacional estadual em suas jurisdições, orientar comunidades escolares e prefeituras na elaboração, acompanhamento e avaliação de planos e projetos educacionais, promover o desenvolvimento de recursos humanos, organizar o atendimento escolar e apoio ao aluno, celebrar e monitorar convênios e contratos, aplicar normas de administração de pessoal, planejar ações administrativas e financeiras, coordenar a Inspeção Escolar e promover a produção de dados e informações educacionais, além de outras atividades correlatas.

Conforme a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) podem ser categorizadas em dois tipos de porte: porte I, que abrange até sete unidades de ensino, e porte II, que compreende até 48 unidades de ensino. Essas SREs estão distribuídas por todo o território mineiro, como ilustrado no Mapa das SREs/MG (Figura 1).

Figura 1*Mapa das SRE/MG*

Fonte: Sítio eletrônico da SEE/MG (2024).

Devido à amplitude da rede pública estadual mineira, frente à natureza de sua atividade-fim, que consiste em contribuir para o processo formativo dos indivíduos, sistematizando, produzindo e veiculando um conhecimento que tem origem nas relações sociais mais amplas, o CEE/MG, por meio da Resolução n. 496 (2023), estabeleceu diretrizes para as escolas da Educação Básica em Minas Gerais.

Para os fins do que dispõe tal Resolução, as instituições educacionais públicas estaduais são, assim, entendidas por serem criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público e se caracterizam por serem dependentes da mantenedora, no caso o estado, em relação ao ordenamento jurídico, ao custeio e aos bens de capital; autônomas em relação aos processos didático-pedagógicos e de gestão da instituição educacional; e responsáveis pela oferta do ensino nos níveis, nas etapas e nas modalidades definidos pela mantenedora, em conformidade com a legislação vigente.

Ainda de acordo com a Resolução CEE n. 496 (2023), a escola mineira terá como base os instrumentos de gestão escolar representados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que se trata de um documento que detalha o processo de planejamento para um período de cinco anos, desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; pelo Projeto de Autoavaliação Institucional realizada anualmente, a qual serve

para rever o conjunto de objetivos e metas a ser concretizado mediante a ação dos diversos segmentos da comunidade educacional; pelo Projeto Político Pedagógico² (PPP) da instituição, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, que tem como objetivo a viabilidade de uma instituição educacional de qualidade que atenda às diretrizes educacionais, em consonância com a LDB; e pelo Regimento Escolar, documento normativo que estabelece os fundamentos essenciais da organização e operação da instituição, que registra o compromisso oficial dos diversos setores da instituição com a comunidade local e define as relações entre eles, com o objetivo de garantir a implementação do PPP.

Quanto à organização e funcionamento do ensino das escolas da REE/MG, descritos na Resolução SEE n. 4.948 (2024), elas adotam a concepção de educação voltada para a formação integral dos sujeitos, garantindo o desenvolvimento do estudante nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Essas escolas devem, ainda, assegurar o seu caráter de qualidade social e respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos, tendo como centralidade o estudante e a aprendizagem, considerando a inclusão, o respeito à diversidade e às diferenças; e o desenvolvimento integral do estudante, favorecendo a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Quanto à estrutura escolar, termo que, segundo Libâneo (2001; 2003), tem o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais na REE/MG visa definir procedimentos de controle permanente dos recursos humanos disponíveis para assegurar o atendimento da demanda, a expansão do ensino e o funcionamento regular das escolas estaduais, conforme previsto na Resolução SEE n. 4.948 (2024).

Dessa maneira, observados os termos da Lei Estadual n. 869 (1952), que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais; e os termos do Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais (Lei Estadual n. 7.109, 1977), da Lei Estadual n. 15.293 (2004), que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado; e da Lei Estadual n. 21.710 (2015), que dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo e altera a estrutura

²O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que deve ser, obrigatoriamente, elaborado por toda instituição de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O PPP reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola. De acordo com Campos (2008), o PPP é visto por diversas pesquisas, como forma de melhorar a qualidade do ensino por meio de um processo de participação coletiva. “Integrando a dimensão política e pedagógica, tal Projeto tem sido compreendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, construído e vivenciado em todos os momentos” (p. 1).

da carreira de Professor de Educação Básica (PEB) e dá outras providências, os servidores públicos, cujo local de atuação se encontra nas unidades escolares, são aqueles cujos cargos/carreiras estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3

Carreiras com atuação nas Unidades Escolares da SEE/MG

Cargo/Carreira	Local de atuação
Professor de Educação Básica (PEB) – Regentes de Aula	Unidade Escolar (UE) UE ou Centro de
Professor de Educação Básica (PEB) – Para atuar na Educação Especial	Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) na UE
Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)	UE
Especialista em Educação Básica (EEB)	UE
Analista Educacional na Função de Inspetor Escolar (ANE-IE)	UE e SRE UE, no Núcleo de
Analista de Educação Básica (AEB) – Assistente Social	Acolhimento Educacional (NAE)
Analista de Educação Básica (AEB) – Psicólogo	UE, no NAE
Analista de Educação Básica (AEB) – Terapeuta Ocupacional	UE ou NAE ou CREI
Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)	UE
Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)	UE

Fonte: Adaptado de Edital SEPLAG/SEE n. 03/2023.

Faz-se necessário informar que o estabelecimento de normas para a organização do quadro de pessoal das escolas na REE da SEE/MG, descrito na Resolução SEE n. 4.925 (2023), tendo em vista a legislação vigente e autorizada para assegurar o funcionamento de uma escola estadual de ensino regular, será constituído por um número máximo de cargos/funções diretamente relacionados ao tamanho da escola e ao número total de turmas e de matrículas.

Em consonância com a Resolução SEE n. 4.925 (2023), a organização administrativa, financeira e técnica de uma escola estadual será composta pela Direção Escolar (Diretor, Vice-Diretor, Secretário de Escola, EEBs, PEBs – Regente de Turma ou Regente de Aulas, PEUB, ATB, Assistente de Educação (ASE), AEB e ASB). Em escolas de Ensino Médio, para cada turno de funcionamento haverá ainda um Coordenador Geral e um Coordenador por Área do

Conhecimento para cada uma das quatro áreas do conhecimento, que são Linguagens e suas Tecnologias (composta pelos seguintes componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

As atribuições do setor pedagógico, num contexto macro, é responder pelas atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional, e as funções desses especialistas variam conforme a regionalização da legislação – se federal, estadual ou municipal –, em que, em muitos lugares, ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por diferentes profissionais (Araújo et al., 2019). Em Minas Gerais, os Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais têm papel estratégico na gestão escolar e na condução das ações pedagógicas das escolas e ocupam a carreira de EEB (Andrade, 2020).

Para melhor entendimento de quem é profissionalmente esse servidor, que, no contexto do trabalho pedagógico escolar, está lotado na escola pública de Educação Básica mineira, segue-se a próxima subseção.

2.2 Particularidades do cargo, das funções e do salário de Especialistas de Educação Básica

No intuito de se aproximar do trabalho de EEB, em meio às particularidades do cargo, das funções e do salário, dentro do seu processo histórico e legal, esta subseção será dividida em três subsubseções, que tratam das especificidades desta carreira no contexto da SEE/MG, buscando informações relevantes, pois:

Ainda que a escola pareça não ter se modificado nas últimas décadas, do ponto de vista da organização do trabalho passou por mudanças que vêm se aprofundando nos últimos anos. Essas mudanças ocorreram menos na aparência física das instituições que, mesmo com laboratórios e novos equipamentos e sem o uso do velho e combatente mimeógrafo, ao final se precarizaram. Essas mudanças foram mais efetivas na organização do trabalho escolar e docente. [...] A nova gestão pública penetrou nas escolas sob diferentes aspectos: atingiu a formação, o processo de trabalho, a organização escolar, a gestão, o currículo, submeteu as escolas ao mercado, precarizou e intensificou o trabalho docente (Hypolito, 2011, pp. 73-74).

2.2.1 Do surgimento do cargo e dos impasses na nomenclatura Especialistas em Educação Básica e coordenadores pedagógicos

O EEB, de acordo com a Matriz de Competência para Formação de Coordenadores Pedagógicos, é o profissional dedicado à articulação, formação e transformação pedagógica. Aos EEBs cabem as habilidades de compreenderem o desenvolvimento e a aprendizagem, fatores sociais, culturais e psicológicos inerentes aos estudantes, além de conhecerem o contexto escolar. Cabem ainda as habilidades de interpretar a estrutura do sistema educacional e as legislações vigentes, promovendo ações interdisciplinares, monitorando as práticas pedagógicas, selecionando recursos de ensino, incentivando o uso de tecnologias e fomentando a participação ativa dos professores. Também fazem parte do rol de atividades inerentes ao EEB: dialogar com as famílias, mediar conflitos, apoiar a equipe gestora, organizar atividades do Conselho de Classe, desenvolver estratégias de ensino inovadoras, analisar resultados de avaliações, realizar autoavaliação, planejar formação continuada e promover empatia, diálogo e cooperação entre professores e estudantes, entre outras.

Cabem ao EEB as funções de supervisão pedagógica e orientação educacional que, agregadas, dão corpo à atividade de coordenação pedagógica, também de responsabilidade do especialista. Atividade essa que se encontra imersa em indefinições históricas sobre a particularidade desse trabalho (Andrade, 2022) e não representa avanço no que diz respeito à desconstrução da função supervisora e de sua herança de controle e fiscalização. A coordenação pedagógica, dessa maneira, não passa da fusão de funções em apenas um cargo, sobrecarregado com essas e outras funções que se agregaram a suas atribuições (Santos, 2016).

Com seu trajeto histórico iniciado no prefeito de estudos dos jesuítas, passando pelas diversas configurações do inspetor e depois do supervisor, sem profissionalização consolidada e com constantes mudanças nas matrizes do curso de Pedagogia, tem-se o advento da atividade coordenadora (Andrade, 2022), que nesse sentido é função relativamente nova na realidade escolar brasileira, tendo crescido numericamente a partir da aprovação das leis que favoreceram a gestão democrática e a autonomia nas escolas, fato que alterou a lógica do trabalho, fazendo necessário a mudança de perfil do trabalhador que coordena a equipe escolar (Mancebo, 2007).

A apropriação do termo Coordenação Pedagógica, assim como o delineado do seu papel, surgiu a partir da Constituição Federal (CF, 1988), que enfatizou a gestão democrática, a descentralização do poder e a tomada de decisão, no que tange aos aspectos educativos. A

partir da promulgação da LDB (1996) foi configurado o coordenador pedagógico como especialista em Educação, articulador e mobilizador de todos os processos pedagógicos que acontecem no cotidiano escolar (Guterres & dos Santos, 2021).

O papel do coordenador pedagógico tem sido amplamente debatido, com reflexões pautadas por resoluções e decretos mais recentes e influenciado pelos contextos históricos brasileiros que sempre moldaram o modelo educacional, adequando-o às realidades políticas e sociais de cada época (Guterres & Santos, 2021). Placco et al. (2011) refletem que a legislação vigente é favorecedora no sentido de estabelecer e orientar o trabalho, mas dificultadora em razão do acúmulo de tarefas que lhe são atribuídas, o que não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola.

Outra discussão posta como ponto de reflexão é a nomenclatura desse cargo, que apresenta uma gama de variações que geralmente representam mais uma mudança formal do que uma transformação real de conteúdo (Andrade, 2022). Na REE/MG, a coordenação pedagógica, ainda não oficializada nesse termo, que está cada vez mais presente nos cursos de formação continuada promovidos pela SEE/MG, através da Escola de Formação de Educadores de Minas, representa uma mudança de nomenclatura que se torna vazia, sem efeito real de transformação da função, resultante de um somatório de funções que representavam anteriormente (Andrade, 2022). Em se tratando da nomenclatura EEB, ela aparece somente no escopo da SEE/MG.

Há na legislação o reconhecimento do coordenador pedagógico como profissional da Educação, como função do magistério e indicação de sua formação mínima sem, contudo, direcionar a uma nomenclatura nacional a ser usada (Cruz & Pimentel, 2022). Nesse ponto, assim como nas atribuições, o texto da LDB (1996) não é explícito (Cruz & Pimentel, 2022). Essa lei considera como profissional da Educação Escolar básica (redação dada pela Lei n. 12.014, de 2009) os professores e os trabalhadores de Educação portadores de diploma de Pedagogia ou diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, com habilitação em Administração, Planejamento, Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional, bem assim com títulos de mestrado ou doutorado nessas mesmas áreas. No seu artigo 2º é atribuído o termo coordenação.

Essa questão de nomenclatura, embora presente nas discussões e nos cursos de formação, remonta a um processo mais amplo de legalização e regulamentação das funções educacionais. Os profissionais que exercem a supervisão, a orientação, a administração escolar, a inspeção e a direção foram legalmente integrados ao Quadro do Magistério com a criação do Estatuto do Pessoal do Magistério em Minas Gerais, por meio da Lei n. 7.109 (1977), em que

a partir dele foi estabelecido o regime jurídico do pessoal do Quadro do Magistério, assegurando que a remuneração do pessoal da Educação fosse condizente com a de outros profissionais de idêntico nível de formação, garantida a promoção na carreira de acordo com o crescente aperfeiçoamento profissional e o tempo de serviço.

Enquanto a regulação foi somente com a criação do primeiro Plano de Carreira dos Profissionais em Educação do Estado, por meio da Lei n. 15.293 (2004), em que foram instituídas as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do estado. Posteriormente, por meio do Memorando-Circular n. 15, em 2020 o EEB foi reconhecido como profissional cuja função central é coordenar o processo pedagógico nas unidades escolares. Tal afirmação está reforçada no “Portal do Especialista”³, que aponta o cargo de EEB central na estrutura escolar, sendo sua função primordial, em conjunto com a Direção Escolar, liderar o processo pedagógico.

Ao longo dos tempos, a carreira de EEB sofreu significativas alterações, que estão apresentadas na Tabela 4, tanto na denominação da carreira e do cargo quanto nas atribuições.

Tabela 4

Principais alterações na carreira da coordenação pedagógica nas Escolas Estaduais mineiras

CONTINUA

Normativa /Ano	Denominação da carreira	Denominação do cargo	Atribuições do cargo
Lei Estadual n. 7.109 (1977)	Carreira do Pessoal do Magistério	- Orientador Educacional (OE) - Supervisor Pedagógico (SP)	- O OE é responsável por orientar, aconselhar e encaminhar alunos em sua formação geral e vocacional, coordenar influências escolares, familiares e comunitárias, cooperar com atividades docentes e supervisionar o serviço de orientação educacional. - O SP é responsável pela supervisão do processo didático em seu triplice aspecto de planejamento, controle e avaliação.

³O portal do Especialista é um sítio eletrônico criado pela SEE/MG, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, que apresenta conteúdos direcionado aos EEBs, com o objetivo de ampliar a divulgação de informações e práticas exitosas, alinhar orientações e articular ações educacionais na REE.

Resolução

SEE n. 7.150 (1993) Especialista em Educação - OE - SP

Articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área, dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno do eixo ensino-aprendizagem. Coordenar o planejamento e implantação do PPP da escola, tendo em vista as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Escola. Coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola. Realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo.

Lei Estadual n. 15.293 (2004) Especialista em Educação Básica – EEB - Especialista em Educação Básica (EEB)

- Supervisionar o processo didático, atuando como elemento articulador no planejamento, acompanhamento, controle e avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento da escola. E, ainda, promover a articulação das relações interpessoais internas e externas, incluindo profissionais, alunos, pais e comunidade, planejar e coordenar cursos e programas de capacitação, participar da elaboração do calendário escolar e das atividades do Conselho de Classe, além de orientar e encaminhar alunos em sua formação e aptidões específicas. Atuar como intermediário nas relações com famílias e entidades psicopedagógicas, apoiar a docência e realizar outras atividades, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e regulamento escolar.

Conforme demonstrado na Tabela 4, a carreira do EEB surgiu com a Resolução Estadual n. 7150 (1993), que, sob a orientação do perfil profissiográfico definido pela Resolução SEE n. 6.902 (1991), definiu as atribuições do especialista da REE/MG, ressaltando três campos de

atuação: supervisão pedagógica, orientação educacional e ações específicas ligadas a cada um dos campos. Com a Lei Estadual n. 15.293 (2004), regulamentada pelo Decreto n. 46.125 (2013), foram atualizadas as atribuições do EEB, sem haver distinção entre supervisores e orientadores, o que, de acordo com Andrade (2022), seguiu a tendência nacional de superação da função supervisora pela atividade de coordenação pedagógica nas escolas e, como em outros estados, reconfigurou a organização do quadro de pessoal da Educação (Campos, 2010; Carvalho, 2009; Placco et al., 2011; Santos, 2001; Teixeira, 2009).

Para fins deste estudo, diante da inexistência de nomenclatura nacional para a coordenação pedagógica, foi utilizada aquela adotada atualmente pela SEE/MG: EEB. Considerando ser esse o servidor que se insere na carreira instituída pela Lei Estadual n. 15.293 (2004), responsável pela coordenação pedagógica nas escolas. Ressalta-se que nesta pesquisa, então, são tratados como sinônimos os termos de Especialistas em Educação Básica (EEB) e Coordenadores ou Coordenação Pedagógica.

2.2.2 Do ingresso na carreira e do quantitativo do servidor ao cargo de EEB

O ingresso em cargo de carreira de EEB dependerá de aprovação em concurso público e se dará no primeiro grau do nível correspondente à escolaridade exigida. Inseridos nesse cargo, os EEBs, como servidores públicos estaduais, estão sujeitos ao regime estatutário e possuem estabilidade, que é uma garantia constitucional de permanência no serviço público após três anos de estágio probatório e aprovação em avaliação especial de desempenho (Valadares & Emmendoerfer, 2012). Lima (2020) explica que, de acordo com a Lei Estadual n. 15.293 (2004), entende-se como cargo efetivo aqueles providos mediante aprovação e classificação em concurso público de provas e títulos.

A cada ano, a SEE/MG publica uma resolução específica na qual estabelece normas e critérios para a organização do quadro de pessoal nas escolas da REE/MG, como também para convocação de professores, EEBs, auxiliares de serviços de Educação Básica e auxiliares técnicos de Educação Básica (Araújo, 2022). Essas resoluções indicam os quantitativos máximos de alunos por turma/ano de escolarização, como também os números máximos de servidores em cada um dos segmentos escolares, em relação ao número de aulas para os professores de Educação Básica e, geralmente, de acordo com o número de turmas e turnos para os demais segmentos – é o que a rede denomina de “comporta do quadro de pessoal”.

Quanto à quantificação de EEB por escola, ela é realizada à luz da Resolução SEE n.

4.925 (2023), que visa à composição do Quadro de Pessoal e define o número máximo de EEBs autorizados para assegurar o funcionamento da escola de ensino regular, considerando cumulativamente o número total de turmas e matrículas da Unidade de Ensino, cujo parâmetro é demonstrado na Tabela 5, independentemente do número de turnos.

Tabela 5

Quantidade de EEBs nas unidades escolares, de acordo com o número de turmas e matrículas

Número de turmas	Número de matrículas	Quantitativo EEB por escola
Até 10	Até 300	1
De 11 a 20	De 301 a 600	2
De 21 a 30	De 301 a 900	3
De 31 a 40	De 901 a 1200	4
De 41 a 50	De 1201 a 1500	5
De 51 a 60	De 1501 a 1800	6
De 61 a 70	De 1801 a 2100	7
De 71 a 80	De 2101 a 2400	8
Acima de 80	Acima de 2400	9

Fonte: Resolução SEE n. 4.925/2023.

A REE/MG é composta por escolas localizadas nos 853 municípios mineiros, abarcando, de acordo com o Censo Escolar de 2023, 37,7% das 3.894.830 matrículas, ou seja, cerca de 1,5 milhão de estudantes matriculados nas 3.461 unidades escolares. Para garantir que cada uma dessas escolas estaduais tenha ao menos um EEB por turno/endereço, a Resolução SEE n. 4.925 (2023) prevê que poderá ser acrescido, além do parâmetro demonstrado na Tabela 5, em todos os endereços, um EEB por turno, desde que tenha, no mínimo, quarenta matrículas por turno.

Cabe às SRE assegurar que as escolas de suas circunscrições se mantenham dentro dos quantitativos previstos na legislação, analisando o quadro de pessoal de todas elas e, se necessário, solicitando autorização especial, observados os princípios da razoabilidade e economicidade. Segundo Placco (2016), para que a escola tenha um trabalho eficiente é preciso haver certa proporcionalidade entre a quantidade de coordenador pedagógico e a de professores e, apesar de grande número de coordenador pedagógico não garantir maior efetividade, uma

quantidade insuficiente compromete a consolidação do PPP.

A princípio, a contratação temporária em Minas Gerais possuía como base legal o artigo 228 da CE/89 e o artigo 11 da Lei que instituiu o Regime Jurídico Único no estado, a Lei n. 10.254, de 20 de julho de 1990, cuja permissão de contratação de pessoal por prazo determinado não excedia a seis meses, consentida especificamente para atender a situações declaradas de calamidade pública; permitir a execução de serviços técnicos por profissional de notória especialização, inclusive de nacionalidade estrangeira (hipótese revogada em 1995); e realizar recenseamento (Maia, 2015).

Os convocados, os contratados e os terceirizados não são detentores nem de cargo nem de carreira na administração pública, mas fazem parte da folha de pagamento da SEE/MG e estão considerados no orçamento público para a efetiva liquidação de salários, o que, além de dado o volume dos servidores não efetivos, observam-se os riscos de desvirtuamento, no que concerne o quantitativo de servidores não efetivos na SEE/MG (Evangelista, 2023). Santana (2017) alerta que, apesar de contar com um rol de candidatos aprovados em concurso público, a administração estadual mineira continua admitindo pessoal em caráter provisório, na pretensão de suprimir o direito à estabilidade no serviço público.

Considerando o Anexo I da Lei Estadual n. 15.293 (2004), que institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica do estado, são mais de 11 mil servidores na carreira EEB, presentes em todas as 3.472 escolas estaduais mineiras, o que reforça a relevância desses servidores. De acordo com uma pesquisa no Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais, usando os filtros “Pessoal” e, em seguida, “Relação Nominal dos Servidores” e, após, usando os filtros disponíveis na planilha datada de 05 de maio de 2024, a SEE/MG apresenta, em seu quadro de pessoal, 11.427 EEBs na ativa, em que esses, que atuam nas escolas estaduais, 6.070 são servidores convocados e 5.357, efetivos. Os outros 1.084 EEBs efetivos da SEE/MG atuam fora das escolas, como nas SREs ou no Órgão Central. Coexistem na SEE/MG servidores efetivados na carreira de EEB e contratados por tempo determinado, visando assegurar o funcionamento das escolas estaduais, atendendo aos requisitos exigidos no artigo 37 da CF (1988) e na Lei Estadual n. 10.254 (1990), que reza que a contratação por período determinado visa à substituição de servidores efetivos em licença, afastamento do trabalho com ou sem remuneração, em deslocamento por ajustamento funcional, entre outros. Dessa maneira, eles se inserem no grupo de servidores convocados, composto de profissionais temporários, que, de acordo com a Lei Estadual n. 23.750 (2020), possuem contratação por tempo determinado feito mediante processo seletivo simplificado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público.

A remuneração do EEB contratado temporariamente será consoante com o disposto na Lei Estadual n. 23.750 (2020), que rege que será fixada tomando como referência o vencimento do cargo de EEB. O contratado temporário é segurado do regime geral de previdência social, conforme o disposto no artigo 40 da Constituição da República, sendo facultadas as assistências médica, hospitalar e odontológica a que se referem o artigo 85 da Lei Complementar n. 64 (2002), prestada pelo Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (Ipsemg) e custeada por contribuição do contratado, com alíquota de 3,2% a ser descontada da remuneração de contribuição, nos termos do Regulamento do Ipsemg.

A convocação tem sido amplamente utilizada pelo estado de Minas Gerais, apresentando, do ponto de vista gerencial, a vantagem de solucionar rapidamente os problemas relacionados à escassez de mão de obra a um custo, aproximadamente, 35% mais baixo que o gasto com efetivos, sob o jugo de vínculo precário, em que os servidores gozam de menos benefícios que os colegas efetivos (Araújo et al., 2019). O instituto da contratação temporária chama a atenção para a realidade de precarização do vínculo de trabalho dos servidores convocados (Martins et al., 2022).

Ao desenvolverem pesquisa acerca da convocação temporária de servidores na SEE/MG, Amorim et al. (2018) desvelam que o volume revelado surpreendia tamanha as suas proporções, configurando problema grave na gestão em Minas Gerais, o que impõe um redirecionamento da ação do estado quanto ao quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. O foco é no aumento dos contratos temporários, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou, mesmo, a ausência de planos de cargos e salários e a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho de estado têm se tornado um problema cada vez mais agudo (Oliveira, 2004). Quantificando a convocação de EEB, de acordo com pesquisa realizada em 21 de março de 2024, na aba “Pessoal” do Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais, são 6.441 EEBs efetivos atuando em toda a SEE/MG. Já nas unidades escolares, há 730 EEBs convocados a mais que efetivos, sendo 6.070 EEBs convocados e 5.357 EEBs efetivos.

O posicionamento dos servidores das carreiras dos profissionais que integram o grupo de atividades de Educação Básica, do qual faz parte o EEB, de que trata a Lei n. 15.293 (2004), está disposto no Decreto n. 44.141 (2005). Esse Decreto traz que o servidor que teve seu cargo de provimento efetivo transformado nos termos do artigo 37 da referida lei será posicionado na respectiva carreira, em relação ao cargo anteriormente ocupado pelo servidor, considerando a escolaridade exigida e o vencimento básico correspondente ao nível e ao grau do cargo para o provimento do cargo efetivo transformado. Desse modo, ainda de acordo com esse Decreto, em

seu artigo 2º, o servidor que teve seu cargo de provimento efetivo transformado em cargo da carreira de EEB foi posicionado, quanto à carga horária de 24 ou 40 horas semanais, conforme a situação de cada servidor na data de publicação da Lei n. 15.293 (2004).

O manual “Evolução na Carreira: progressão, vantagem pessoal, reposicionamento e revisão de subsídio”, que trata da concessão de benefícios de evolução nas carreiras dos servidores efetivos da SEE/MG, prevista no Plano de Carreiras dos Profissionais de Educação Básica, estabelece que a partir de 1º de setembro de 2005 os critérios para a concessão desses benefícios levariam em consideração o valor do vencimento básico correspondente ao cargo de provimento efetivo transformado em cargo da nova carreira, bem como a escolaridade exigida para o provimento do cargo. Inicialmente, o tempo de serviço não foi considerado para tal. No entanto, as leis que instituíram as novas tabelas de vencimento básico permitiram, para esse fim, o aproveitamento do tempo de serviço anterior ao posicionamento na nova carreira, assim como o tempo posterior ao último ato de progressão ou promoção na carreira antiga.

Somente em 2023, com o objetivo de esclarecer o histórico do posicionamento de 2005, do reposicionamento de 2010 e do posicionamento do subsídio, foi elaborada uma cronologia da evolução das carreiras dos servidores efetivos, e o tempo de serviço não foi utilizado como critério para posicionamento. Porém, as leis que instituíram as tabelas de vencimento básico correspondentes às novas carreiras autorizaram, para tal fim, o tempo de serviço anterior ao posicionamento na nova carreira e posterior ao último ato de posicionamento, progressão ou promoção na carreira antiga. Somente no ano 2023, visando explicitar o histórico do posicionamento de 2005, do reposicionamento de 2010 e do posicionamento no subsídio, uma cronologia da evolução das carreiras foi traçada.

Seguindo essa cronologia das carreiras e os dados funcionais relativos ao ingresso, ao exercício, à evolução na carreira e à escolaridade do servidor, registrados no Sistema de Administração de Pessoal (SISAP) – responsável por gerenciar a vida funcional e financeira do servidor mineiro –, vê-se que subsidiaram os estudos para regulamentação do reposicionamento por tempo de serviço e a remuneração por subsídio, em que foram constatadas inconsistências, bem como divergências entre os dados apresentados pelos servidores e os registros constantes do SISAP.

Ao acertar as situações no SISAP, o campo de categorias profissionais descritas nas antigas classes foi confirmado na descrição atual da carreira de EEB, bem como os demais cargos a que se referem os artigos 37, 38 e 45 da Lei n. 15.293 (2004). Tanto as classes alocadas na Fundação Helena Antipoff (FHA) – “Analista de Educação Integral: Supervisor Pedagógico (SP) e Orientador Educacional (OE)”, níveis 1 a 3, aumentando de acordo com a escolaridade

– quanto as alocadas na SEE/MG – “OE”, “SP” e “Administrador Educacional”, níveis 4 a 7, também aumentando de acordo com a escolaridade –, que passaram a ser denominadas EEBs, estão descritas na Tabela 6.

Tabela 6

Correlação de cargos a partir da publicação da Lei n. 15.293 (2004)

Órgão/ Entidade	Várias classes			Carreira de EEB	
	Classe	Grau	Nível de escolaridade do cargo	Grau	Nível de escolaridade do cargo
FHA	Analista de Educação Integral (SP e OE)	I	Licenciatura em	I	Superior com licenciatura em Pedagogia ou graduação específica com especialização em Pedagogia (exigência inicial)
		II	Pedagogia, com		
		III	habilitação específica		
SEE	SP ou Administra- dor Educacional ou OE	IV	Licenciatura em	II	Exigência inicial, acumulado com curso de pós-graduação <i>lato sensu</i>
		V	Pedagogia, com		
		VI	habilitação específica. Licenciatura curta, Pedagogia com habilitação específica acumulada com licenciatura ou licenciatura específica acrescida de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> .		
		VII	Mestrado	III	Exigência inicial, acumulado com mestrado

VIII	Doutorado	IV	Exigência inicial, acumulado com doutorado
------	-----------	----	--

Fonte: Adaptado de Resolução SEE n. 4.925/2023.

A Tabela 6 transporece a redefinição do perfil profissiográfico de “Supervisor Pedagógico”, “Administrador Educacional”, “Orientador Educacional” e “Analista de Educação Integral (Supervisor Pedagógico, Orientador Educacional)”, posicionando todos na função de EEB.

Desde então, a Resolução n. 7.150 (1993) definiu as atribuições dos chamados, nessa legislação, de Especialistas em Educação e, em seu preâmbulo, apontou a necessidade de assegurar a unidade do processo pedagógico e redimensionar as atribuições e tarefas desses especialistas a partir da avaliação feita pelo grupo de trabalho instituído pela Resolução SEE n. 6.902 (1991). Assim, o papel do especialista definiu-se em articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área, dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno do eixo ensino-aprendizagem.

A mudança no sistema de carreira alterou os níveis de ascensão quanto à escolaridade e também quão vasta pode ser a nomenclatura dos cargos que se relacionam com a coordenação pedagógica e suas funções (Saviani, 2008). Silva et al. (2017) alertam que as muitas nomenclaturas, bem como a ausência de nomenclatura específica, podem contribuir para os conflitos de identidade profissional da função.

Em concordância, Andrade (2022) pondera que a coordenação pedagógica possui funções difusas, que se confundem em meio às diversas nomenclaturas dos cargos que esse profissional pode assumir na escola. Tais nomenclaturas são impregnadas de particularidades dos contextos regionais, das instituições de ensino, dos diferentes espaços educacionais e instituições, de períodos históricos e da literatura, o que demonstra uma expressão notória da dificuldade em definir com clareza sua identidade profissional.

Dessa maneira, diante das variadas funções assumidas pelo EEB, há a exigência de que estão além de sua formação, o que contribui para um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade profissional (Noronha, 2001). Sem contar que esse profissional vem atuando dentro de uma Educação precarizada e sem amparo legal mais condizente com as reais condições de trabalho (Prates et al., 2019) e que, embora a legislação educacional adote a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente de

carreira, remuneração e capacitação, o reconhecimento social e legal desse processo ainda não foi encontrado.

Considerando que as pesquisas a respeito das atividades análogas à coordenação pedagógica, já que há vasta nomenclatura para tal, são relevantes para a compreensão de seu papel e de todas as formas de sua atuação no espaço escolar e promovem visibilidade, esta pesquisa buscou contribuir para as discussões sobre a relação de prazer e sofrimento para os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas públicas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, cujo cargo se denomina Especialista em Educação Básica. Compreende-se, assim, que a experiência, trajetória e vivência pessoal e profissional podem vir a refletir no sentido de que o trabalhador atribui ao seu trabalho e contribuir positivamente para as organizações e para o desenvolvimento de estratégias de promoção do bem-estar no ambiente escolar, além de fornecer subsídios para aprimorar a formação e o suporte oferecidos aos EEBs.

2.2.3 Da carga horária, nível de escolaridade e salário de EEB

Quanto à carga horária, de acordo com o artigo 9º da Resolução SEE n. 4.925 (2023), o EEB cumprirá a carga horária de 24 horas semanais, no exercício de suas atribuições, inclusive no planejamento e execução do acompanhamento das atividades extraclasse de caráter coletivo. Prevê também que há, no quadro de servidores da SEE/MG, EEB sujeito à carga horária de 40 horas semanais que ocupará duas vagas e cumprirá sua jornada em dois turnos de quatro horas que coincidirão, obrigatoriamente, com os turnos de funcionamento da escola, não podendo ser computado o intervalo entre os turnos.

Faz-se importante informar que, considerando que a Resolução SEE n. 4.945 (2023) dispôs sobre critérios e definiu procedimentos para convocação temporária de EEB para atuação nas escolas da REE/MG com carga horária semanal de 40 horas, o Memorando-Circular SEE n. 5 (2023), em caráter experimental, no ano 2024, considerou 188 escolas aptas a realizar a convocação do EEB com tal carga horária para atuação nas escolas da REE/MG. Assim, os EEBs convocados para a jornada semanal de 40 horas atuarão na integração de todos os programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas em dois turnos na escola, o que permitirá maior envolvimento, integração e ação sistêmica com os diferentes representantes da comunidade escolar, possibilitando maior disponibilidade de tempo a esse profissional.

De acordo com o Anexo I da Resolução SEE n. 4.925 (2023), a carreira do EEB, estruturada conforme descrito na Tabela 6, com carga horária de 24 ou 40 horas, possui vaga

para 11.885 servidores, cujo vencimento inicial corresponde a R\$2.652,29 para 24 horas semanais, conforme a Lei Estadual n. 24.383 (2023). E pode aumentar de acordo com o desenvolvimento da carreira, que se dá mediante a progressão ou promoção, em conformidade com a Lei Estadual n. 15.293 (2004), regulamentada pelo Decreto n. 46.125 (2013).

Ao instituir o Plano das Carreiras dos Profissionais de Educação Básica, a Lei Estadual no 15.293 (2004), a evolução nas carreiras dos servidores efetivos da SEE/MG passou a ser por meio de progressões horizontais (mudança de grau) e promoções verticais (mudança de nível de escolaridade). Já a progressão, passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente no mesmo nível da carreira a que pertence, será concedida automaticamente ao servidor depois de cumpridos os requisitos legais e requerida pelo servidor, na forma de regulamento.

São critérios para concessão de progressão horizontal: o servidor estar em efetivo exercício, ter cumprido o interstício de dois anos e ter recebido duas avaliações de desempenho individual satisfatórias desde a sua progressão anterior (70% ou mais). São critérios para concessão de progressão vertical: ter cumprido o interstício de cinco anos de efetivo exercício no mesmo nível, ter recebido cinco avaliações de desempenho individual satisfatórias desde a sua progressão anterior (70% ou mais) e possuir a escolaridade mínima exigida para o nível imediatamente superior.

Durante o posicionamento dos servidores nas novas carreiras do Poder Executivo, em 1º de setembro de 2005 foram utilizados o valor do vencimento básico e a escolaridade exigida para o cargo, sem considerar o tempo de serviço. Posteriormente, novas legislações permitiram o reposicionamento dos servidores, considerando o tempo de serviço anterior e posterior ao último ato de posicionamento, progressão ou promoção na carreira antiga. Os dados funcionais do SISAP foram usados para regulamentar o reposicionamento por tempo de serviço e a remuneração por subsídio.

De acordo com a Lei n. 24.383 (2023), o reajuste dos valores de vencimento das carreiras de Educação Básica de que trata a Lei n. 15.293 (2004) se fez para adequação ao valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica⁴ a que se refere o artigo 2º da Lei Federal n. 11.738 (2008). A Tabela 7 é uma adaptação

⁴De acordo com os parágrafos 1 e 2 do artigo 2º, o piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do Magistério Público da Educação Básica para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais. Por profissionais do Magistério Público da Educação Básica, entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas

da tabela postada no sítio do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), em que os valores dos vencimentos de EEB para o ano 2024 estão expostos de acordo com o grau e o nível de escolaridade e divididos conforme a carga horária semanal.

Tabela 7*Vencimento do EEB***CONTINUA**

		Vencimento do EEB			
Grau		I	II	II	IV
Escolaridade		Superior	Pós-graduação lato sensu	Mestrado	Doutorado
	A	2.652,29	2.917,51	3.209,26	3.530,20
	B	2.718,60	2.990,45	3.289,50	3.618,45
	C	2.786,56	3.065,21	3.371,74	3.708,92
	D	2.856,22	3.141,85	3.456,03	3.801,64
	E	2.927,63	3.220,39	3.542,43	3.896,68
Carga	F	3.000,82	3.300,91	3.630,99	3.994,10
Horária	G	3.075,85	3.383,43	3.721,77	4.093,94
Semanal	H	3.152,73	3.468,01	3.814,80	4.196,29
de 24	I	3.231,56	3.554,72	3.910,18	4.301,20
horas	J	3.312,34	3.643,57	4.007,94	4.408,73
	L	3.395,15	3.734,67	4.108,13	4.518,95
	M	3.480,03	3.828,04	4.210,84	4.631,91
	N	3.567,03	3.923,74	4.316,11	4.747,72
	O	3.656,21	4.021,82	4.424,01	4.866,42
	P	3.747,61	4.122,37	4.534,61	4.988,07
	A	4.420,48	4.862,52	5.348,77	5.883,66
	B	4.531,00	4.984,09	5.482,50	6.030,75
	C	4.644,26	5.108,68	5.619,57	6.181,52
	D	4.760,37	5.236,41	5.760,05	6.336,06
	E	4.879,38	5.367,31	5.904,05	6.494,46

etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da Educação nacional.

Carga	F	5.001,36	5.501,50	6.051,65	6.656,83
Horária	G	5.126,40	5.639,03	6.202,94	6.823,24
Semanal	H	5.254,56	5.780,01	6.358,01	6.993,82
de	I	5.385,92	5.924,52	6.516,97	7.168,67
40 horas	J	5.520,57	6.072,63	6.679,90	7.347,89
	L	5.658,59	6.224,45	6.846,88	7.531,58
	M	5.800,05	6.380,06	7.018,06	7.719,87
	N	5.945,05	6.539,56	7.193,52	7.912,86
	O	6.093,68	6.703,05	7.373,35	8.110,69
	P	6.246,02	6.870,62	7.557,68	8.313,45

Fonte: Subseção do Dieese/Sind-UTE. Adaptada.

Para posicionamento da função do EEB no contexto da REE/MG, é necessário reportar à Resolução n. 7.150 (1993), que definiu as atribuições dos chamados, nessa legislação, de Especialistas de Educação (Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais) e, em seu preâmbulo, apontou a necessidade de assegurar a unidade do processo pedagógico e de redimensionar as atribuições e tarefas dos especialistas de Educação a partir da avaliação feita pelo grupo de trabalho instituído pela Resolução SEE n. 6.902 (1991), que redefiniu o perfil profissiográfico dos supervisores pedagógicos e orientadores educacionais. À luz da referida Resolução, o papel do especialista se definiu em articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área, dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem.

Ao instituir as carreiras dos profissionais de Educação Básica do estado, a Lei n. 15.293 (2004) apontou a habilitação específica em Supervisão Pedagógica ou em Orientação Educacional como pressuposto necessário para ingresso na carreira de EEB. Pretti (2019) constatou, entre 2011 e 2014, embora já estivesse em vigência a carreira de EEB sem subdivisão em Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, que os concursos públicos realizados pela SEE/MG contemplaram a oferta de vagas separadamente para Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional. Somente em 2017, no concurso público regido pelo Edital SEE n. 07, foram ofertadas vagas para EEB sem separação de função. A partir da Resolução SEE n. 3.995 (2018), ao serem abertas as inscrições para convocação de candidatos ao exercício de função pública nas escolas da REE/MG, as funções de Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional não apareceram separadamente e, sim, unificadas no EEB, alterando efetivamente a carreira de EEB.

O Sindicato dos Profissionais de Especialista em Educação do Ensino Público do Estado de Minas Gerais (Sindespe-MG), no seu sítio eletrônico, aponta que a função primordial do EEB, em conjunto com a Direção Escolar, é liderar o processo pedagógico nas unidades de ensino. Oliveira (2020) conclui, então, que o EEB é aquele profissional que, conhecendo as propostas pedagógicas da escola e tendo participado de sua elaboração e, ou, adaptação às necessidades e objetivos desse estabelecimento, possibilita que novos significados sejam atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores.

De acordo com o artigo 1º da Resolução Estadual n. 7150 (1993), o papel do EEB é articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno do eixo ensino-aprendizagem, pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família. Estão listadas ainda como atribuições do EEB coordenar o planejamento e implementação do PPP da escola, coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola e realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo.

O Anexo II da Lei n. 15.293, de 2004, reafirma a resolução anterior e descreve as responsabilidades da carreira da EEB, detalhando as atribuições relacionadas ao exercício da supervisão do processo didático nas unidades escolares. O EEB atua como elemento articulador no planejamento, acompanhamento, controle e avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar.

Além disso, planeja, executa e coordena cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço. Participa da elaboração do calendário escolar; Participa ou coordenada as atividades do Conselho de Classe. Exerce atividades de apoio à docência; e Exerce outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento dessa lei e no Regimento Escolar.

O EEB atua como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais, a comunidade e entidades de apoio psicopedagógico. Como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando, o EEB exerce, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas.

Segundo as diretrizes estabelecidas no Guia do Especialista, um dos principais instrumentos didáticos que orientam e apoiam o trabalho dos Educadores de Ensino Básico (EEB) nas escolas públicas da REE/MG, o EEB desempenha papel fundamental na

coordenação e articulação do processo de ensino-aprendizagem. Ele é corresponsável, em conjunto com a Direção da escola, pela liderança da gestão pedagógica, a qual deve ser o eixo central para nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais (Pretti, 2019), atuando nos campos "Desenvolvimento Curricular e Ensino-Aprendizagem", "Organização Escolar" e "Relações Internas e com a Comunidade". Esses campos, interconectados e articulados entre si, englobam as ações de planejamento, implementação, organização e avaliação do processo de ensinar e aprender.

Considerando a publicação da Resolução SEE n. 4.945 (2023) e o Memorando-Circular SEE n. 5 (2023), é fundamental que o EEB esteja atento às suas atribuições de articulador, formador e transformador das ações pedagógicas. E, ainda, que sua atuação convirja para que, no cotidiano da escola, os estudantes desenvolvam competências que permitam uma trajetória de excelência nas várias dimensões de sua vida.

O EEB, conforme estabelecido pela Escola de Formação e Desenvolvimento de Educadores vinculada à Subsecretaria da Educação Básica da SEE/MG, é o profissional que atua de forma integrada com a gestão escolar, professores, estudantes, famílias e a comunidade, visando assegurar a unidade do processo pedagógico. Sua atuação deve estar fundamentada na matriz de competências para a formação de coordenadores pedagógicos da SEE/MG, em que as funções desempenhadas pelo EEB devem se basear em um conjunto de habilidades derivadas de cada uma das competências descritas a seguir:

Eixo 1 – Articulação: competências de (1) Exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, monitoramento e avaliação das atividades pedagógicas, conforme o Projeto Político-Pedagógico; e (2) Atuar como elemento mediador nas relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os estudantes, seus responsáveis e a comunidade.

Eixo 2 – Formação: competências de planejar, executar e coordenar momentos e atividades formativas, cursos e programas internos e aprimoramento profissional e treinamento em serviço.

Eixo 3 – Transformação: competências de (1) Problematizar as práticas acadêmicas e as ações executadas em salas de aula pelos docentes, fazendo que os professores avaliem suas práticas de forma crítica e reflexiva; e (2) Recriar constantemente o ambiente escolar com o auxílio dos professores, pais e alunos.

Essa multiplicidade de tarefas do cargo de EEB gera um ambiente de trabalho complexo e, muitas vezes, contraditório, em que o EEB pode encontrar satisfação ou sensação de exaustão e pressão ao desempenhar seu papel.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O trabalho na perspectiva da psicodinâmica do trabalho: prazer e sofrimento

O trabalho, em suas diversas dimensões, é considerado essencial para a manutenção da vida humana (Oliveira et al., 2022). No entanto, ele transcende sua função utilitária, entrando no campo da qualificação da existência humana, sendo uma prática social historicamente determinada (Roque et al., 2022). Assim como a sociedade, o trabalho é dinâmico e está em constante transformação, refletindo mudanças nas estruturas sociais ao longo do tempo (Tolfo & Piccinini, 2007).

Embora o conceito de trabalho tenha evoluído ao longo dos anos, sua relevância permanece central na vida dos indivíduos. Caeiro (2017) destaca que o trabalho é um valor fundamental, essencial para a construção das relações de civilidade, permitindo a convivência e a ação conjunta. Esse processo interativo no trabalho é influenciado por fatores como motivação, satisfação e produtividade (Dejours, 2022).

O trabalho, portanto, não se limita a uma atividade voltada para a sobrevivência, como sugerido por Roque et al. (2022). Ele é uma ação humana essencial que transforma as condições de vida e contribui para a construção da identidade. Dejours (2007) argumenta que o envolvimento do sujeito com o trabalho vai além do tempo de atividade laboral, sendo um dos campos nos quais o indivíduo realiza e constrói sua identidade. Assim, o trabalho se configura como um processo de identificação, refletindo o lugar de quem o realiza e o descreve por meio de suas ações.

Além disso, o trabalho envolve mais do que uma simples atividade produtiva. Ele é um espaço de convivência, construção de relacionamentos e criação coletiva de regras (Cardoso, 2001). Freitas (2013, p. 80) reforça essa perspectiva ao afirmar que o trabalho é um "espaço de construção do equilíbrio psíquico", fornecendo a identidade do trabalhador. Trata-se de uma ação subjetiva, cujas raízes estão historicamente ligadas à constituição do sujeito no contexto laboral (Facas et al., 2013).

Nesse contexto, o trabalho assume um papel central na saúde mental, pois envolve tanto prazer quanto sofrimento (Facas et al., 2013; Dejours, 2007). Ele não pode ser reduzido a uma mera atividade produtiva no mundo objetivo; pelo contrário, constantemente desafia a subjetividade, promovendo transformações no sujeito (Dejours, 2004). Essa relação pode ser fonte de satisfação e desenvolvimento pessoal, mas também pode gerar sofrimento e alienação,

dependendo da interação entre o trabalhador e o trabalho, bem como da centralidade do trabalho na vida do indivíduo (Santos, 2016). Assim, o desenvolvimento da subjetividade está intimamente ligado tanto ao sofrimento quanto à realidade do trabalho (Facas et al., 2013).

A teoria da PDT tem sido amplamente utilizada para compreender a relação entre trabalho e saúde mental, considerando o trabalhador como mediador dos processos de saúde e adoecimento (Torres, 2020). Inserida nas vertentes críticas que analisam os conflitos entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico, a PDT investiga a complexidade dos atravessamentos sócio-históricos e institucionais que influenciam os trabalhadores, levando-os a atribuir diferentes significados às suas vivências no trabalho (Mills, 1976; Ferreira, 2013).

Dentro dessa perspectiva, a PDT não entende a saúde mental no trabalho como a ausência de sofrimento, mas como uma busca constante pelo prazer e pela modificação dos fatores que causam sofrimento e adoecimento (Mendes, 2007). Para a PDT, a saúde mental no trabalho está diretamente relacionada à capacidade do trabalhador de encontrar alternativas para o prazer, enfrentando os desafios impostos pelas condições laborais (Torres et al., 2024).

A PDT foi desenvolvida inicialmente na França, no contexto das grandes guerras mundiais do século XX, com o objetivo de investigar os impactos da organização do trabalho na saúde mental dos trabalhadores (Ferreira, 2013). Dejours (2004), fundamentado na psicanálise e na teoria social, construiu um modelo teórico para compreender as psicopatologias do trabalho, propondo o estudo dos mecanismos dinâmicos mobilizados pelo sofrimento no trabalho (Martins, 2013). Sua análise foi crucial para reverter a visão predominante de que o trabalho era apenas uma fonte de adoecimento, destacando também as capacidades de enfrentamento dos trabalhadores (Dejours, 2004).

No Brasil, a PDT iniciou sua trajetória na década de 1980, acompanhando o desenvolvimento da teoria e incorporando tensões que favoreceram seu avanço científico (Merlo & Mendes, 2009). O livro *Loucura do Trabalho* (1987), de Dejours, foi um marco importante, pois introduziu a clínica do trabalho, abordando o conflito entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico, além de questionar o modelo causalista (Athayde, 2005). Essa mudança de perspectiva foi essencial, pois, até então, áreas como Administração, Psicologia Organizacional e Engenharia de Produção não consideravam as implicações psíquicas do trabalho, concentrando-se exclusivamente nas necessidades do capital (Dejours, 2004; Ferreira, 2013).

A partir dessa alteração, a PDT se consolidou como uma abordagem científica que reconhece o trabalho como um elemento estruturante da psique, capaz de gerar tanto prazer quanto sofrimento (Athayde, 2005). Essa dualidade de experiências reflete a interdependência

do trabalho, já que, como observou Dejours (2009), o sofrimento pode impulsionar o trabalhador a modificar sua realidade, criando possibilidades de prazer. A PDT, portanto, propõe uma visão dinâmica das causas e transformações do sofrimento no trabalho, ampliando a compreensão das ciências do trabalho e abordando as questões do sofrimento psíquico decorrentes das condições laborais (Macêdo & Bueno, 2012).

A dialética entre prazer e sofrimento, que está no cerne da PDT, reflete a intersubjetividade nas relações de trabalho, considerando o processo dinâmico de construção da identidade do trabalhador, influenciado tanto pelas exigências organizacionais quanto pelas interações interpessoais (Martins, 2013). Para a PDT, a subjetividade não é apenas individual, mas é formada nas relações com os outros e na cultura organizacional (Martins, 2013). A teoria enfatiza, ainda, a importância das estratégias defensivas que os trabalhadores desenvolvem para lidar com as pressões organizacionais sem sucumbir ao adoecimento, funcionando como mecanismos de proteção psíquica (Moraes, 2013).

Ao focar na normalidade e nas estratégias de enfrentamento, a PDT reflete a dinâmica entre sofrimento e prazer, propondo que as relações subjetivas no trabalho sejam vistas como um continuum entre essas duas experiências (Dejours, 1993). Em vez de buscar explicações para doenças mentais, a teoria concentra-se em como os trabalhadores conseguem se manter mentalmente saudáveis, apesar das exigências do trabalho (Roik & Pilatti, 2009). Assim, a transformação do trabalho em uma fonte de prazer, superando o sofrimento, é uma das maiores contribuições da PDT, oferecendo uma nova visão sobre os desafios psíquicos enfrentados pelos trabalhadores (Bueno & Macêdo, 2012).

A crescente aceitação da PDT, tanto no Brasil quanto na França, e seu impacto em congressos internacionais, reflete o crescente interesse por essa abordagem inovadora. No cerne dessa evolução está a proposta de um ambiente de trabalho mais saudável, que valorize o reconhecimento, a autonomia e a liberdade, aspectos fundamentais para o bem-estar dos trabalhadores (Bueno & Macêdo, 2012). A capacidade da PDT de oferecer estratégias para equilibrar prazer e sofrimento no contexto laboral é essencial para compreender como os trabalhadores enfrentam os desafios diários, promovendo sua saúde mental e favorecendo o desenvolvimento organizacional (Mendes, 2007).

Em 1992, a teoria foi formalmente reconhecida como Psicodinâmica do Trabalho, consolidando as questões da Psicopatologia do Trabalho e da Psicanálise (Bueno & Macêdo, 2012), como ilustrado na Tabela 8. A evolução da PDT pode ser dividida em quatro fases principais. Durante as décadas de 1970 e 1980, a ênfase inicial esteve na psicopatologia e psicodinâmica, com foco nas estratégias defensivas adotadas pelos trabalhadores no contexto

laboral. No final dos anos 1990, a teoria passou a explorar os processos de subjetivação, investigando como os trabalhadores internalizam e ressignificam suas experiências de prazer e sofrimento. Desde os anos 2000, a PDT se concentra na construção da identidade por meio do trabalho, destacando tanto as vivências de prazer quanto de sofrimento, e propondo uma clínica transformadora, que busca criar espaços de fala e reconhecimento, consolidando a Clínica do Trabalho (Bueno & Macêdo, 2012).

Tabela 8

Modelo evolutivo da psicodinâmica do trabalho

Período	Aspectos enfatizados na fase
1970	Primeira etapa: psicossomático, estudo do sofrimento psíquico (inconsciente).
1980: 2ª fase	Psicopatologia e Psicodinâmica (Ergonomia): início dos estudos sobre as estratégias defensivas.
1990: 3ª fase	Ampliação da Psicodinâmica e influências mais críticas, a partir da teoria comunicacional – crítica de Habermas (1989) – e a banalização da injustiça social, no estudo do prazer e dos mecanismos de enfrentamento dos trabalhadores para a saúde no trabalho.
2000: Fase atual	Ênfase ao estudo do trabalho na construção da identidade do trabalhador e as vivências de prazer-sofrimento no trabalho, na psicologia do reconhecimento e da sublimação como estratégia de enfrentamento e nos estudos sobre clínica do trabalho, proposta de uma ação transformadora por meio do espaço de discussão coletiva, em que a palavra possa ter autonomia e liberdade de expressão, a “fala livre”. Clínica Psicodinâmica do Trabalho.

Fonte: Bueno e Macêdo (2012), adaptado de Pires (2011) e Dias (2007, p. 43).

A abordagem teórica de Dejours, oferece uma perspectiva ampliada sobre as dinâmicas de normalidade, sofrimento e prazer no contexto laboral. Ao concentrar-se nas interações entre o sujeito e a organização do trabalho, a PDT propõe que as relações entre esses elementos devem ser compreendidas como um continuum, no qual tanto o sofrimento quanto o prazer se entrelaçam (Ribeiro & Lemos, 2020, p. 809). Essa perspectiva é essencial para perceber que o

trabalho não é apenas uma atividade externa, mas uma vivência afetiva e corporal que transforma a subjetividade do trabalhador.

No âmbito da PDT, o trabalho é entendido como um espaço de interações complexas, onde as necessidades e desejos do indivíduo se confrontam com as demandas da organização. Dejours (1999) enfatiza que as relações sociais e emocionais presentes no ambiente de trabalho têm um impacto decisivo sobre a saúde mental dos trabalhadores, sendo fundamentais para o bem-estar psicológico. Essas relações são moldadas por elementos como o coletivo de trabalho, a organização do trabalho e a hierarquia, e, dependendo de como esses aspectos se alinham ou se confrontam com os desejos dos trabalhadores, podem gerar tanto prazer quanto sofrimento (Dejours, 2004; Bendassolli & Soboll, 2011).

Pesquisas sobre a PDT corroboram a ideia de que o trabalho envolve, inevitavelmente, a experiência afetiva e corporal do sofrimento. O corpo subjetivo surge a partir da interação entre o corpo biológico e a experiência de si, sendo moldado também pela interação com os outros no ambiente de trabalho (Martins, 2013, p. 436). Nesse sentido, a organização do trabalho pode permitir a realização da identidade do trabalhador, mas também pode fragilizar sua subjetividade, caso haja um descompasso entre as expectativas do trabalhador e as exigências do trabalho (Martins, 2013).

A importância do encontro entre o corpo e o "real" do mundo do trabalho, e como essa experiência contribui para o desenvolvimento da subjetividade, é enfatizada dentro da PDT (Martins, 2013, p. 438). Dejours (2008) argumenta que o trabalho está intimamente ligado à experiência do real, sendo uma vivência afetiva que desafia o trabalhador a lidar com as adversidades, utilizando suas capacidades psíquicas para reinventar suas práticas e resistir ao fracasso. O sofrimento emerge quando o trabalhador não consegue adaptar-se ao trabalho prescrito, ou quando suas tarefas não permitem a utilização de sua criatividade e inteligência, tornando-se insustentáveis (Bendassolli & Soboll, 2011).

A dinâmica entre prazer e sofrimento no trabalho é central na PDT, revelando que, embora o trabalho possa gerar sofrimento, também é um espaço criativo, onde o sujeito pode sublimá-lo e lidar com as contradições do ambiente laboral (Freitas et al., 2014). Nesse processo, o trabalhador cria estratégias para lidar com essas contradições, o que implica diretamente na formação de sua identidade e nas suas capacidades de enfrentamento (Caeiro, 2017). A organização do trabalho, portanto, não deve ser vista apenas como um espaço objetivo e produtivo, mas como um contexto psíquico que interfere diretamente na saúde mental do trabalhador, moldando tanto suas vivências de prazer quanto de sofrimento (Dejours, 2004).

A divisão do trabalho, conforme descrito por Dejours (1992) e Dejours e Abdoucheli

(1994), reflete como as tarefas e as relações hierárquicas dentro das organizações influenciam as vivências subjetivas dos trabalhadores. As divisões do trabalho e dos homens, ou seja, a distribuição das tarefas e as relações de poder, afetam diretamente o sentido atribuído ao trabalho, influenciando tanto a satisfação quanto o desempenho. Essas dinâmicas de poder e as interações sociais no ambiente organizacional são, portanto, componentes essenciais para entender as experiências do sujeito no trabalho (Dejours & Abdoucheli, 1994; Roik & Pilatti, 2009).

A PDT destaca, em sua análise, as estratégias coletivas de enfrentamento que os trabalhadores desenvolvem para lidar com as inconsistências entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O sofrimento, nesse contexto, surge quando a realidade do trabalho não corresponde às expectativas e desejos do trabalhador, o que gera um esforço contínuo para resolver as contradições do ambiente laboral (Caeiro, 2017; Carvalho, 2020). Nesse processo, as dimensões psicológicas das relações de trabalho se tornam evidentes, pois as emoções, medos, desejos e interações sociais influenciam diretamente a saúde mental dos trabalhadores. As estratégias defensivas, por sua vez, são construídas coletivamente como formas de enfrentar essas questões e garantir o equilíbrio emocional diante dos desafios diários (Caeiro, 2017; Carvalho, 2020).

Dentro dessa perspectiva, a PDT oferece uma compreensão mais ampla sobre o prazer no trabalho, entendendo-o como algo que vai além de uma simples vivência. O prazer, nesse caso, é concebido como um princípio mobilizador, que emerge das dinâmicas do ambiente de trabalho e coloca o sujeito em ação, na busca pela gratificação, realização de si e pelo reconhecimento da utilidade e beleza de seu trabalho. Esse prazer é possibilitado pela mobilização da inteligência prática, que, ao ressignificar o sofrimento, promove uma experiência mais positiva no trabalho. Assim, o prazer se manifesta quando o trabalhador consegue adaptar-se criativamente às condições de trabalho, atribuindo sentido e valor à sua atividade (Mendes & Muller, 2013).

Por outro lado, o sofrimento no trabalho surge a partir de uma série de fatores, como a automação das tarefas, as imposições organizacionais, a necessidade de se ajustar à cultura da empresa, as relações com clientes e a criação de incompetências. Essas pressões, somadas ao impacto das demandas diárias, podem levar os trabalhadores a se sentirem incapazes de lidar com as situações enfrentadas no cotidiano laboral (Dejours, 1996; Torres, 2020). Essa realidade evidencia como as condições de trabalho podem gerar sentimentos de impotência e mal-estar, prejudicando a saúde psíquica e emocional dos indivíduos.

A transformação desse sofrimento em algo mais positivo é uma das principais fontes de

prazer no trabalho. Nesse processo, o trabalhador utiliza sua inteligência prática e fortalece o coletivo de trabalho, fundamentado na solidariedade, confiança e cooperação. A criação de um espaço público de fala permite a expressão de vozes, sentimentos e contradições no ambiente laboral, sendo essencial tanto para compreender as causas do sofrimento quanto para recuperar o prazer e o sentido do trabalho (Dejours, 1992; Mendes, 2007). Esse espaço também propicia a busca por equidade nos julgamentos, fortalecendo vínculos interpessoais e conferindo maior propósito e significado às experiências de trabalho. A PDT, portanto, não visa apenas eliminar o sofrimento, mas transformá-lo, reconhecendo a possibilidade de encontrar prazer no trabalho ao superar o sofrimento e prevenindo o adoecimento (Silva et al., 2021).

Na perspectiva da PDT, o sofrimento pode ser enfrentado sob três condições: o sofrimento criativo, que mantém o sujeito engajado, atento e resistente, manifestando-se através da indignação, denúncia e não aceitação; o sofrimento patogênico, que surge quando os recursos defensivos são esgotados, levando o sujeito a um sentimento de incapacidade e desentendimento; e o sofrimento ético, que ocorre não por um mal sofrido, mas por atos que o próprio sujeito pode causar a si ou aos outros, ao realizar algo que normalmente reprova (Dejours & Abdoucheli, 1993; Lancman & Sznelwar, 2004; Dejours, 2011, 2012; Mendes, 2017; Silva et al., 2021).

O enfrentamento do sofrimento no trabalho é mediado por estratégias de defesa ou enfrentamento, adotadas tanto individualmente quanto coletivamente. Essas estratégias são diversificadas, dependendo das situações de trabalho, e são caracterizadas por sutileza, engenhosidade e inventividade, permitindo que os trabalhadores convivam com o sofrimento sem adoecer. Contudo, quando tais estratégias sustentam uma falsa estabilidade psíquica, elas podem mascarar o sofrimento e se tornar patológicas (Dejours, 1992; 2013). Assim, a abordagem psicodinâmica propõe a (re)apropriação do desejo dos trabalhadores, promovendo uma reflexão crítica sobre a organização do trabalho e construindo soluções coletivas para enfrentar suas contradições. Essa perspectiva reafirma a ideia de que o trabalho pode ser fonte de prazer e, por meio da ressignificação do sofrimento, é possível promover a saúde (Raik & Pilatti, 2009).

Dentro desse contexto, o ser humano experimenta sentimentos contraditórios em relação ao trabalho. De um lado, o sofrimento impulsiona a busca por transformações na realidade laboral, enquanto, do outro, gera prazer ao possibilitar ao trabalhador encontrar formas de lidar com as adversidades (Dejours, 2009). Dessa forma, as vivências de prazer e sofrimento são interdependentes e imanentes a qualquer contexto de trabalho (Torres, 2020).

No contexto educacional, a dialética entre prazer e sofrimento também se faz presente.

Roque et al. (2022) observam que essa dualidade é constante na realidade do trabalho docente. Giaponesi (2008) conclui que as condições de trabalho favorecem o estresse no ambiente escolar, o que resulta em profissionais desmotivados, insatisfeitos e com dificuldades para exercer seu papel. Godinho (2018) destaca que questões relacionadas ao prazer, à felicidade, ao sofrimento e à tristeza são prevalentes entre os profissionais da educação, com a ideia de que a atividade docente está sendo impactada por uma crise de sentido, que envolve a identidade profissional e as fontes de satisfação com a vida.

Duarte e Mendes (2015), ao pesquisarem a PDT aplicada ao Coletivo de Profissionais de Educação em escolas públicas, afirmam que, ao considerar o trabalho como ação nas relações intersubjetivas dentro do contexto escolar (Mendes, 2007), é fundamental compreender a dinâmica do trabalho para além da atividade docente. O acesso às relações dinâmicas entre organização do trabalho e subjetivação ocorre por meio da palavra, que não existe por si só, mas precisa ser expressa (Mendes, 2007). A transformação do sofrimento, nesse caso, se dá por meio do espaço público da fala, constituído pela cooperação, que reflete o trabalho vivo, as dinâmicas intersubjetivas e a política. Esse espaço permite que opiniões, por vezes contraditórias, sejam formuladas e declaradas publicamente (Mendes, 2008, p. 24).

Nesse contexto, a ampliação das pesquisas em PDT para outros servidores de escolas públicas proporciona um espaço importante para a elaboração e expressão do trabalho ali desenvolvido. Pensar e falar sobre o trabalho, nesse caso, mobiliza o sujeito para agir sobre ele, promovendo a valorização, o reconhecimento e a visibilidade de suas atividades (Mendes, 2007). Segundo Torres (2020), para que o trabalho se torne uma fonte de saúde, é imprescindível reconhecer o esforço e o investimento do trabalhador, uma vez que o reconhecimento possibilita atribuir sentido ao sofrimento, auxiliando na construção da identidade do sujeito e na prevenção de patologias.

Dessa maneira, a abordagem da PDT contribui significativamente para a compreensão do impacto do trabalho na saúde psíquica e emocional dos trabalhadores, assegurando uma análise consistente da saúde no trabalho, empregando um modelo teórico robusto que captura as representações do contexto laboral, as exigências profissionais, as vivências emocionais e os impactos à saúde. No entanto, ela também reflete, em alguns casos, o discurso dominante, muitas vezes influenciado pela desejabilidade social, o que pode limitar a representação da realidade (Mendes et al., 2007).

A partir dessa perspectiva, a organização do trabalho desempenha um papel crucial, pois é ela que define o projeto operatório das funções dos trabalhadores, influenciando diretamente as construções de prazer e sofrimento (Carmo et al., 2016). O conflito que surge devido à carga

psíquica excessiva advém da oposição entre os desejos do trabalhador e as demandas do empregador (Dejours et al., 1994). Se não houver modificações na organização do trabalho em resposta ao sofrimento vivido, há um risco real de surgirem patologias, o que torna necessário focar não apenas no sofrimento em si, mas nas estratégias de mediação que o enfrentam (Mendes & Ferreira, 2007).

Ao analisarem as pesquisas em Psicodinâmica do Trabalho (PDT), Mendes e Ferreira (2007) identificaram a necessidade de desenvolver um instrumento voltado para grandes grupos de trabalhadores, com o objetivo de diagnosticar os riscos à saúde no ambiente de trabalho e avaliar os fatores relacionados à interação entre o trabalho e os processos de subjetivação. Para atender a essa demanda, foi criado o Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), um instrumento amplamente utilizado no Brasil que combina abordagens quantitativas e qualitativas, sustentadas por uma base teórica sólida, para avaliar o impacto do trabalho na saúde dos trabalhadores (Torres, 2020). O ITRA utiliza escalas que mensuram aspectos do contexto laboral, os custos humanos, o prazer, o sofrimento e os danos à saúde (Mendes et al., 2007).

Nesse contexto, a Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST), parte essencial do ITRA, se destaca por avaliar fatores como realização profissional, esgotamento e falta de reconhecimento, proporcionando uma análise mais completa das dimensões subjetivas do trabalho. Quando combinada com entrevistas, a EIPST permite um entendimento mais aprofundado das experiências dos trabalhadores. Seus quatro fatores - 1) realização profissional e 2) liberdade de expressão, indicadores de prazer, e 3) falta de reconhecimento e 4) custo afetivo, indicadores de sofrimento - são essenciais para orientar a análise das questões emocionais e subjetivas enfrentadas por servidores públicos, como demonstrado na Tabela 9.

Tabela 9

Coneituação dos Fatores da Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST)

CONTINUA

Mensura	Fator	Conceituação dos fatores
Prazer	Realização Profissional	Vivência de gratificação profissional, orgulho e identificação com o trabalho que faz.

	Liberdade de Expressão	de	Vivência de liberdade para pensar, organizar e falar sobre seu trabalho.
Sufrimento	Esgotamento Profissional		Vivência de frustração, insegurança, inutilidade, desgaste e estresse no trabalho.
	Falta de Reconhecimento	de	Vivência de injustiça, indignação e desvalorização pelo não reconhecimento do seu trabalho.

A relação entre prazer e sofrimento no trabalho se insere na dinâmica subjetiva entre o trabalhador e suas atividades, impactando sua saúde mental e a forma como ele percebe e executa suas funções diárias (Torres et al., 2023). Ambos os aspectos são dialéticos e coexistem simultaneamente, sendo que o contraste entre prazer e sofrimento impulsiona o trabalhador a buscar formas de ressignificar o sofrimento, transformando o trabalho em uma fonte de prazer (Carmo et al., 2016). Nesse sentido, Mendes e Muller (2013) argumentam que o prazer está sempre vinculado ao sofrimento resultante do confronto com a realidade do trabalho, sendo experimentado quando o trabalhador consegue superar as dificuldades impostas pela realidade do ambiente laboral.

No entendimento de prazer, dois elementos são fundamentais: valorização e reconhecimento no trabalho (Mendes, 1999). A valorização refere-se ao trabalho ter significado e valor intrínsecos, sendo considerado relevante tanto para a organização quanto para a sociedade. Já o reconhecimento envolve a sensação de ser apreciado, respeitado e ter autonomia para expressar a individualidade no ambiente profissional (Mendes, 1999), funcionando como um fator crucial na transformação do sofrimento em prazer (Dejours, 2004; 2007; 2012).

O trabalho, portanto, é essencial para a construção da identidade social do trabalhador, que espera ser reconhecido e valorizado por suas contribuições (Carmo et al., 2016). Nesse processo, o reconhecimento, expresso nas relações sociais e nas vivências de prazer, é fundamental para a mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho, aspectos que contribuem para a construção da identidade, a transformação do sofrimento em prazer e a proteção da saúde mental (Dejours, 2013).

Por outro lado, o sofrimento no trabalho se caracteriza pelo desgaste emocional, como cansaço, desânimo e frustração em relação às tarefas (Mendes, 1999). Se não houver uma mudança na organização do trabalho diante dessas vivências, existe uma grande possibilidade

de desenvolvimento de patologias (Dejours et al., 1994). Por isso, a abordagem não deve se restringir ao sofrimento em si, mas, principalmente, às estratégias de mediação utilizadas para enfrentá-lo (Mendes & Ferreira, 2007). É através dos mecanismos de defesa mobilizados pelos trabalhadores que se possibilitam formas de enfrentar o sofrimento laboral (Cançado & Sant'Anna, 2013).

A mobilização subjetiva é central para a compreensão da transformação do sofrimento em prazer, pois ela caracteriza o processo no qual o trabalhador utiliza sua subjetividade e inteligência, juntamente com o coletivo de trabalho, para modificar as situações de sofrimento em busca de uma experiência mais gratificante (Torres, 2020, p. 25). Além disso, o reconhecimento do esforço individual é fundamental, pois oferece ao trabalhador a oportunidade de atribuir sentido ao seu sofrimento, contribuindo para a construção de sua identidade e o enfrentamento de patologias (Mendes, 2007).

Nesse contexto, a subjetividade no trabalho se torna um gatilho entre as vivências de prazer e sofrimento (Hoffman et al., 2019). O sofrimento, por exemplo, surge quando o trabalhador não consegue dar conta de suas tarefas, apesar de seu esforço, enquanto o prazer se manifesta quando ele encontra soluções adequadas para cumprir suas responsabilidades, graças ao seu zelo (Dejours & Abdoucheli, 2011, p. 123).

Estudos sobre prazer e sofrimento no trabalho, como os de Dejours (1992; 2006; 2007; 2012), indicam que a organização do trabalho tem impactos significativos no funcionamento psíquico dos trabalhadores, com consequências que dependem da qualidade das relações estabelecidas entre o trabalhador e suas funções. Dessa forma, a dialética entre prazer e sofrimento no trabalho tem sido um campo de estudo relevante para entender como os indivíduos gerenciam suas experiências no cotidiano de trabalho e buscam preservar sua saúde física e mental (Dario & Lourenço, 2018).

Nesta pesquisa, buscou-se analisar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho dos profissionais que ocupam o cargo de EEB. Para aprofundar a compreensão desse cargo, passamos à próxima seção.

3.1 O trabalho no serviço público: breve apresentação

O serviço público fortaleceu-se após a Segunda Guerra Mundial, quando a democracia permitiu que os trabalhadores e as classes médias aumentassem suas demandas por serviços sociais gratuitos e igualitários para todos (Santi et al., 2018). Antes disso, de acordo com Gomes

et al. (2012), com a estruturação do estado e ampliação de suas funções nos anos de 1930, o Brasil experimentou grande crescimento do emprego público. Cenário esse que se alterou nos anos de 1990, com a implementação da Reforma Gerencial para administrar os serviços públicos e consequente introdução à lógica da gestão privada. E isso influenciou as políticas, as estruturas e a cultura das organizações estatais (Santi et al., 2018).

As crescentes mudanças no mundo do trabalho na contemporaneidade, nos mais diversos contextos organizacionais, também alcançaram o serviço público brasileiro, cuja gestão é abordada como um caso de sucessão histórica sem linearidade ou substituição absoluta de modelos. No entanto, com a importação de modelos e ênfases diferenciados em cada fase histórica, sempre com resquícios ou transbordamentos entre as fases, com implicações organizacionais, gerenciais e interpessoais (Silva et al., 2021).

Sucessivamente, a gestão pública brasileira passou “entre os modelos de administração patrimonialista (caracterizada pelo paternalismo e nepotismo próprios de uma sociedade oligárquica), administração burocrática (embasada nos princípios burocráticos weberianos da formalidade, impessoalidade e profissionalismo) e a administração pública gerencial, ou nova gestão pública – NGP” (Silva et al., 2021, p. 406).

O surgimento dessa gestão, com foco na eficiência e gestão baseada em resultados, aos moldes da gestão privada, tornou as atividades do serviço público mais dinâmicas, modificando, assim, o local do qual emergem as pressões e expectativas sobre os trabalhadores do setor público.

Ao aderir ao receituário do denominado “Consenso de Washington”, nos anos de 1990, a questão do funcionalismo público passou a figurar na agenda das reformas necessárias à retomada do crescimento econômico, o que fez que o emprego público passasse a ser tratado como um problema fiscal com necessária atuação no sentido de restringir sua dimensão e, ou, seus custos (Gomes et al., 2012).

De acordo com o estudo de Gomes et al. (2012), os dados disponíveis na Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento e Orçamento indicavam, naquele ano, que o objetivo da redução do quadro de funcionários públicos, em âmbito federal, tinha sido alcançado no período. E, apesar de na década de 2010 ter ocorrido aumento no número de servidores públicos no Brasil, principalmente na esfera municipal, esse quantitativo ainda era inferior ao observado no início dos anos de 1990 (Santi et al., 2018).

Para o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público de Minas Gerais (SINDPÚBLICOS), em publicação em seu sítio eletrônico datada de 10 de maio de 2024, o Brasil é um dos países que têm a menor proporção entre os servidores públicos por habitantes.

Num comparativo com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), verificou-se que, enquanto tais países tinham 21,3% da sua população economicamente ativa empregada em serviços públicos, no Brasil esse índice era de 12,1% nas três esferas de governo – municipal, estadual e federal.

A população mineira, de acordo com o Censo de 2022, é de 20.538.718. Dela, um pouco mais de 2,6% da sua população economicamente ativa está empregada em serviços públicos estaduais. De acordo com as informações do Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais (dados de 13 de julho de 2024), a administração pública mineira possui 540.413 servidores públicos, incluindo servidores ativos (efetivos, contratados temporariamente, convocados e de recrutamento amplo) e inativos (aposentados) em diversos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual. São 320.803 servidores ativos, mas desses somente 154.058 foram efetivados, o que evidencia que a convocação é um aspecto da dimensão objetiva para a maioria dos servidores mineiros.

Dessa forma, o modelo de estado vigente pode propiciar diferentes realidades de trabalho no serviço público (Santi et al., 2018). A CF estabelece em seu art. 37, inciso II, que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração” (Constituição da República Federativa do Brasil [CF], 1988/2001). Contudo, diante de situações imprevisíveis e urgentes no que tange à prestação dos serviços públicos para a sociedade, surgem os institutos da contratação temporária e a convocação (Evangelista, 2023). E o estado, como empregador, mais que qualquer agente privado deve garantir todos os direitos de seus servidores que estão associados ao trabalho (Santana, 2017).

Quanto ao aspecto normativo, “o trabalho na administração pública tem a particularidade de ser um vínculo não contratual regido por uma lei específica, um estatuto que discrimina os direitos e os deveres dos servidores públicos” (Evangelista, 2023, p. 25). Em Minas Gerais, o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado está disposto na Lei n. 869 (1952) e regula as condições do provimento dos cargos públicos, os direitos e as vantagens, os deveres e as responsabilidades. É considerado funcionário público o cidadão legalmente investido em cargo público, que para os efeitos desse estatuto é o criado por lei em número certo, com a denominação própria e pago pelos cofres do estado, podendo ser de carreira ou isolado, e que os vencimentos obedecerão a padrões previamente fixados em lei.

Os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros, observados os requisitos que a lei estabelece. A configuração do vínculo empregatício dos servidores é determinada pela CF

(1988), que prevê o ingresso por meio de concurso público e da contratação temporária, que pode ser regida por estatuto próprio ou pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Melo et al., 2016). Os servidores estatutários ou efetivos são aqueles cuja investidura no cargo se fez mediante concurso público de provas e títulos. Já os contratados provisoriamente são os servidores que não têm garantia de permanência no trabalho, não sendo contemplados no plano de carreira, não contando com as gratificações e somente sendo contabilizados os aumentos salariais que incidem sobre o salário-base (Amorim et al., 2023). Na SEE/MG, os contratos de trabalho variam de dias a meses e é renovado a cada ano, não ultrapassando o ano letivo.

Faz-se importante apontar que, ao estudar coordenadores pedagógicos escolares, do ponto de vista das pesquisas analisadas por Miziara et al. (2014), o acesso ao cargo por concurso público coloca-se, ainda, como a opção mais vantajosa para os pesquisados, sendo essa forma, para eles, a mais justa de prover os cargos no serviço público. Nessa perspectiva, o concurso público não só legitima a competência dos profissionais, como também contribui para a construção de uma base sólida e duradoura para o avanço educacional. Isso porque a estabilidade profissional permite o desenvolvimento e implementação de projetos educativos de longo prazo, assegurando a continuidade pedagógica e promovendo um ambiente de ensino mais eficaz e inovador (Miziara et al., 2014).

O cargo público é, portanto, o lugar instituído na organização do serviço público, com denominação própria, atribuições e responsabilidades específicas e estipêndio correspondente, para ser provido e exercido por um titular, na forma estabelecida em lei.

Já a função, de acordo com Meirelles (2009), é a atribuição ou o conjunto de atribuições que a Administração confere a cada categoria profissional ou comete, individualmente, a determinados servidores para a execução de serviços eventuais, sendo comumente remunerada. Bacellar Filho (2003) indica que a função é o meio pelo qual se concretizam as atribuições do cargo ou do emprego público e analisa que, embora a função englobe a competência, com ela não se confunde. Enquanto a competência designa um círculo de atribuições inerentes ao cargo (obrigações de fazer), na função estão também compreendidas as proibições.

Para a CF (1988), é servidor público todo cidadão que presta serviço com vínculo empregatício à Administração Pública Direta, Autarquia e Fundacional. E o estado como empregador, mais que qualquer agente privado, deve garantir todos os direitos de seus servidores que estão associados ao trabalho (Santana, 2017).

Diante do cenário de burocratização profissional no setor público e da exigência da incorporação de conceitos antes exclusivos da administração privada, voltadas para um modelo organizacional contemporâneo, exigiu-se um perfil de servidor público dotado de competências

para decisão, trabalho em equipe e evolução técnica e humana, com foco na geração de bem-estar social (Rodrigues et al., 2017), a fim de tornar o serviço público cada vez mais aprimorado (Santi et al., 2018).

Lapiente e Van de Walle (2020) destacam, entre as mudanças ocorridas no serviço público, a busca por altos padrões de qualidade, distribuição de responsabilidades, terceirização de atividades, foco na inovação e na mudança, preocupação com a cultura e comportamento organizacional, atenção ao interesse coletivo e satisfação dos atores envolvidos no funcionamento do setor público – políticos, servidores e constituintes.

Nesse contexto, o primeiro impacto para o trabalhador público “advém da mudança discursiva onde o profissionalismo impessoal e isolacionista proposto pelo discurso burocrático como pressuposto de eficiência é substituído pelo discurso flexível dos grupos de trabalhos, em que a cooperação é fundamental para o sucesso da organização” (Silva et al., 2021, p. 411).

O impacto na subjetividade do trabalhador que sofre com a mudança da cultura e precisa se ajustar à nova lógica de trabalho pode acometer esse sujeito com patologias de ordem física e psíquica (Dejours, 2018; 2013), pois as condições e relações de trabalho e o cuidado com a saúde e com a qualidade de vida não foram aprimorados. Ao contrário, apresentaram-se mais precarizadas, e Gomes et al. (2012) apontam evidências nesse sentido, entre as quais a ausência de reajuste salarial para boa parte do funcionalismo público, o crescimento de formas variáveis de remuneração, a ampliação do quadro de temporários e terceirizados e a postura autoritária em relação às organizações sindicais.

Isso tudo dentro de um serviço que suporta muitas pressões no trabalho decorrentes das mudanças de gestão que acontecem quando são eleitos novos chefes do Executivo, que se empenham em deixar um registro ou desconstruir o que algum rival político tenha feito no mandato anterior (Evaristo et al., 2019). Dito isso, Silva et al. (2021) apontam que a mudança, algo que acompanha o servidor público, bem como seus impactos na subjetividade e na rotina laboral desses trabalhadores, fragmenta com maior incidência a identidade do trabalhador (Dejours, 2013; Evaristo et al., 2019).

Incluem-se nessa perspectiva as condições de trabalho de todos os servidores públicos e, de modo particular, “entende-se que esses aspectos são elementos intrínsecos e fundamentais das condições de emprego e trabalho do docente” (Melo et al., 2016, p. 110) e têm levado os pesquisadores a interpretarem que o trabalho docente sofre um processo de intensa precarização caracterizada pela condição de trabalho a partir de categorias como vínculo e situação funcional, carreira e remuneração.

3.2 Estudos que abordam o trabalho de Especialistas de Educação Básica e, ou, de coordenadores pedagógicos nas escolas públicas

As transformações tecnológicas, a globalização e a rapidez das informações trouxeram profundas mudanças no mundo, inclusive para a Educação e para os profissionais que nela atuam. Dessa forma, a coordenação pedagógica assumiu papel de estimuladora e organizadora de um projeto de mudança necessária (Rosa & Santana, 2013), visando à escola como espaço no qual os educadores possam manter relação dialética entre si e com a sociedade e colaborando, assim, com a transformação e melhoria do ensino e da sociedade.

A figura do coordenador pedagógico, trabalhador inserido no quadro de profissionais do magistério, “traz consigo a ideia de cumprimento de funções designadas pelas circunstâncias, enfatizando-se que, tanto em outras épocas quanto hoje em dia, esse profissional desempenha diferentes tarefas, de forma direta ou indireta, devendo dar conta delas de forma eficiente” (Gräf, 2012, p. 33). A pressão de “dar conta” do que deve ser realizado tem levado coordenadores pedagógicos, conforme se averiguou no estudo de Gräf (2012), a um momento de busca por espaço para discussão de suas atribuições, por clareza e definição de seus papéis.

Andrade (2002) investigou pesquisas que relacionam, de algum modo, a supervisão na escola com a coordenação pedagógica, a fim de aproximar da origem do cargo denominado, em Minas Gerais, de Especialista em Educação Básica pela Resolução n. 7.150 (1993), buscando por uma associação entre as palavras-chave “coordenação pedagógica” e “supervisão”. Nesse último caso, esse autor mateve somente o substantivo, sem o adjetivo que qualifica o trabalho de supervisão dentro das escolas, pois essa função varia nacionalmente. Ao prosseguir com as palavras-chave escolhidas, ele concluiu que a síntese de múltiplas determinações, que dá conteúdo ao cargo em que as atividades de supervisão, coordenação e orientação se imbricam para ressignificar o trabalho do especialista, contém o cerne de sua própria origem em desenvolvimento, o que demonstra um cargo ainda em construção.

Muitas características atribuídas a esse profissional atuante nas escolas, como atitudes de articulação pedagógica, trabalho coletivo e prática da formação continuada de professores (Placco & Almeida, 2011), propõem a formulação da identidade do coordenador pedagógico (Corrêa & Gesser, 2016). Uma reflexão plausível, pois, ao longo do tempo, esse profissional teve tamanha variedade de funções e nomenclaturas que lhe restou a busca da construção de sua identidade (Gräf, 2012) e a reflexão sobre a necessidade de conceituação de quem são esses profissionais da Educação (Duarte & Mendes, 2015).

Após a promulgação da LDB (1996) e das resoluções e decretos subsequentes, que estão em vigor até os dias atuais, ficou garantida a formação dos profissionais da Educação, com destaque para as diretrizes para os planos de carreira do magistério, em que o coordenador pedagógico é mencionado. Em suas pesquisas, Andrade (2022) averiguou que, no ano 2006, foram incluídos no artigo 67 “coordenação e assessoramento pedagógico”, como funções de magistério, reforçando a coordenação enquanto atividade docente e consolidando a unidade das diversas funções escolares na carreira do magistério, o que reitera a tese de que a docência é a base de formação comum a todos os educadores.

Essa formação exigida se apresenta como um dos entraves do coordenador pedagógico que não precisa necessariamente ter formação em pedagogia, sendo exigida formação inicial voltada apenas para o ensino (Guterres & Santos, 2021). Isso é um fator limitante, no sentido de propiciar o desenvolvimento de outros conhecimentos necessários à coordenação do trabalho pedagógico na escola (Andrade, 2022), que desde a promulgação da LDB (1996) é articular e mobilizar todos os atos educativos e pedagógicos da escola (Guterres & Santos, 2021). Melhor dizendo, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar (Placco et al., 2011), esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, algo que deveria ser considerado na exigência do cargo.

O grande número de leis, resoluções e outras normativas contribuem para o caos em relação às funções do coordenador pedagógico, principalmente porque há uma ambiguidade nelas que, embora favoreçam no sentido de estabelecer e orientar o trabalho, dificultam pelo acúmulo de tarefas atribuídas. E isso não permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo da formação do docente (Lima et al., 2012).

Ao estudarem sobre a atuação do coordenador pedagógico, seus entraves e avanços, fundamentando-se numa revisão de literatura, Miziara e Bezerra (2014) afirmaram que os pesquisadores consultados por eles reconhecem a importância do papel do coordenador pedagógico para mediar os aspectos político-pedagógicos, principalmente na formação continuada dos professores. Há também o reconhecimento de que a função formadora precisa ser priorizada, considerando suas singularidades e necessidades e de que, não obstante, existem e são pontuadas dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para mediar esse processo (Miziara & Bezerra, 2014). É justamente nas funções mediadoras e na formação continuada que esse profissional deixa a desejar, desviando dessa função e utilizando o tempo com trabalhos triviais e sem foco (Miziara et al., 2014).

Estando sempre à disposição dos outros profissionais da escola e da comunidade escolar e exercendo funções alheias ao seu papel prescrito, o coordenador pedagógico se ausenta de um

território que é próprio de sua atuação no ambiente escolar (Fernandes, 2004). O que remonta reflexão sobre a conceituação de quem são esses profissionais da Educação, apontando para a precariedade da organização desse trabalho (Duarte & Mendes, 2015).

Em outra perspectiva, o envolvimento do coordenador pedagógico em ações consideradas corriqueiras e desviantes, bem como a colaboração em assuntos técnico-burocráticos, seria um imperativo inerente ao papel da coordenação e oferece possibilidades de tomada de consciência sobre como o processo pedagógico está se efetivando nos sistemas educacionais no cotidiano escolar (Horta, 2007).

Certo é que as ações acrescentadas ou alheias à função dos coordenadores pedagógicos são uma constante em sua rotina, e essa situação “provoca o estreitamento do tempo designado ao exercício de sua função *stricto sensu*, qual seja promover a formação contínua dos professores para a (re)orientação do trabalho didático, no interesse da aprendizagem dos alunos” (Miziara et al., 2014, p. 614).

Ao realizar uma pesquisa com coordenadores da rede pública, Franco (2008) constatou que eles se percebem aflitos, exaustos, angustiados, trabalham muito e têm pouco retorno no que concerne às mudanças na estrutura da escola, gastam grande parte do tempo com tarefas burocráticas, atendendo pais ou organizando eventos, festividades e, ou, projetos solicitados pela Secretaria de Educação ou Direção da escola, estando atordoados com a indisciplina dos alunos e a falta dos professores, em que precisam dar um “jeitinho” para que os alunos não fiquem sem aula.

Ao aprofundar seu olhar de pesquisadora nas práxis da coordenação pedagógica, Franco (2008) registrou que, de modo geral, a coordenação pedagógica é percebida por quem ocupa o cargo, como espaço de pouco planejamento e muita improvisação, cujas atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso. Queixam-se também da falta de liderança que possuem no ambiente escolar, pois não se consideram valorizados na escola para tal fim e nem se sentem percebidos pelo grupo como alguém com capacidade para essa tarefa. Esse sentimento de inadequação e incapacidade permeia o cotidiano desses profissionais (Franco, 2008).

Conflitos quanto ao que deve ser o papel do coordenador pedagógico e quanto ao excesso de tarefas atribuídas têm dificultado o exercício de sua função de modo significativo (Cruz & Pimentel, 2022). No que se refere ao trabalho realizado, diversas são as percepções negativas que emergem do cotidiano dos coordenadores pedagógicos que, por vezes, se sentem sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções, perdendo sua efetiva identidade profissional, impregnados da sensação de apagarem diferentes focos de

incêndio na escola e ficarem com a sensação de que não se fez nada de muito relevante.

Ao pesquisarem a psicodinâmica do trabalho do coletivo de profissionais de Educação de escola pública, Duarte e Mendes (2015) refletiram que, dentro de um contexto de precarização da Educação Pública brasileira e dos prejuízos gerados não só para os alunos, mas também para aqueles que se dedicam ao trabalho nesse contexto (Hypolito, 2011), é necessário dar mais atenção ao estudo do trabalho dos outros profissionais da Educação envolvidos nesse contexto e não somente aos docentes. Deve-se buscar compreender toda a dinâmica do trabalho dentro da escola, principalmente ao considerar que o trabalhar, como ação, se dá nas relações intersubjetivas dos envolvidos nesse cenário (Mendes, 2007).

A fragmentação socioprofissional foi observada no estudo de Duarte e Mendes (2015), e profissionais como orientadores educacionais – outra denominação do trabalhador que atua na coordenação pedagógica – relataram experiências marcadas por isolamento e solidão, em função da singularidade das tarefas que lhe são atribuídas. Tal fato expõe que as diferentes funções, profissões, cargos e atribuições na organização do trabalho impactam diretamente o estabelecimento das relações socioprofissionais e na vivência de prazer e sofrimento no trabalho (Duarte & Mendes, 2015).

Em pesquisa realizada nas cinco regiões do país pela Fundação Carlos Chagas, sob encomenda da Fundação Victor Civita, a partir do ano 2010, constatou-se que muitos coordenadores pedagógicos assumem tarefas que não são suas, ou não condizem com o foco principal de sua função, a qual deveria ser a formação continuada de professores. E 38% dos coordenadores pedagógicos, por exemplo, consideram excessivo o tempo que passam substituindo professores e 50% atendem pais todos os dias, tarefas que deveriam ser assumidas por outras pessoas, fazendo que a formação fique sempre como atribuição secundária, apenas se der tempo (Placco et al., 2011).

Em outra pesquisa, realizada por Silva e Bonvicini (2018), foi referida a crença de que o sujeito é forçado a trabalhar de acordo com as regras estabelecidas pela organização, que possuem domínio sobre a divisão do trabalho e do homem, chamando atenção para as consequências para o trabalhador que, ao participar dessa dinâmica, pode perder a própria liberdade e identidade. Esses autores perceberam um distanciamento entre a organização de trabalho prescrita e a real e que, a partir da vivência, foram elaboradas estratégias pelos trabalhadores para suportar o sofrimento que algumas tarefas determinadas lhes causam. Essa busca de fazer o trabalho prescrito e dar conta da realidade laboral tem criado sobrecarga, conforme apontaram os resultados da pesquisa realizada por Andrade (2022) com os EEBs das escolas estaduais de Lavras.

Entre o multitarefismo e a sensação de demasiada redução de profissionais atuando na coordenação pedagógica das escolas públicas estaduais de Educação Básica, a escola pública está sendo vista, pelos servidores que nela atuam, como organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais de cooperação e solidariedade entre as pessoas (Paro, 2016). Essa impotência perante a maneira como se estrutura o sistema educacional e social em que estão inseridos é uma percepção de um sofrimento comum para vários profissionais que atuam na escola (Duarte & Mendes, 2015).

A princípio, a resposta para a indagação sobre quem é hoje o coordenador pedagógico dentro das escolas parece clara: é aquele profissional que trabalha com a parte pedagógica da escola. Porém, “o que nos parece claro, não o é, não ao menos para aqueles que desempenham essa função” (p. 96), Oliveira e Guimarães (2013) refletem que, em sua pesquisa, reiteram como é necessário um coordenador pedagógico consciente do seu papel e de suas atribuições dentro do ambiente escolar para se reafirmar no espaço educativo.

Ao pesquisar coordenadores pedagógicos, Franco (2008) concluiu que a maioria dos entrevistados considera que gasta seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições de órgãos superiores, atendendo pais. Eles também relataram gastar muito tempo organizando eventos, festas, atividades e, ou, projetos específicos solicitados por superiores, além de ficarem frequentemente aturdidos com as questões de indisciplina dos alunos e da falta dos professores, problemas que se potencializam mutuamente, uma vez que, quando o professor falta, há que se arrumar “esquemas” para a permanência dos alunos, pois quase nunca estão nas escolas professores eventuais. De modo geral, os coordenadores pedagógicos que possuem a clara dimensão de que deveriam trabalhar com os professores consideram que o específico de seu trabalho seria a coordenação dos professores e a organização de processos de formação continuada, no entanto essa tarefa é realizada de forma pontual e sem muitos fundamentos teóricos (Franco, 2008).

A função da coordenação pedagógica está fundada nas relações interpessoais ao se propor uma escola pública e democrática (Silva, 2020). Assim, é compreensível que o EEB seja aquele cujo escopo de sua função prevê a promoção da interação entre a direção escolar e o segmento educacional sob sua responsabilidade, com o objetivo de garantir a unidade e continuidade do processo educativo, visando à qualidade do processo ensino-aprendizagem. O descompasso está justamente no cotidiano da atuação em que esse profissional executa seu trabalho de forma solitária, ao mesmo tempo que a prática requer dele postura de trabalho pensada pelo coletivo e para o coletivo, em que o trabalho deve ser em equipe, para

concretização de projetos (Prates et al., 2019).

Diante da complexidade e das múltiplas demandas atribuídas ao coordenador pedagógico, evidencia-se a necessidade de maior clareza e valorização de suas funções no ambiente escolar (Oliveira & Guimarães, 2013). Esse profissional, que deveria ter como foco principal a formação continuada de professores e a articulação pedagógica, frequentemente se vê sobrecarregado por tarefas burocráticas, atividades triviais e exigências alheias ao seu papel central (Franco, 2008; Placco et al., 2011).

Tal cenário não apenas compromete a identidade e a efetividade de sua atuação, mas também reflete a precarização das condições de trabalho e a fragmentação das relações socioprofissionais na escola (Duarte & Mendes, 2015). Assim, torna-se indispensável repensar a organização e as políticas que regem o cargo, buscando resgatar seu verdadeiro propósito: promover Educação de qualidade por meio do fortalecimento do trabalho coletivo e da mediação entre os diversos atores do processo educacional (Silva, 2020; Prates et al., 2019).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Tipo e abordagem de pesquisa

A fim de atingir o objetivo geral – a lembrar: analisar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais que ocupam o cargo de Especialista em Educação Básica nas Escolas Estaduais de Minas Gerais –, esta pesquisa se amparou na abordagem qualitativa, do tipo descritiva.

Quanto à abordagem, este estudo se caracterizou como qualitativo, devido à necessidade de aprofundamento na complexidade do fenômeno a que se destina (Silva Reis, 2022), no qual a palavra foi o material fundamental da investigação e houve preocupação com o entendimento interpretativo das ações sociais (Minayo, 1993).

Realizou-se o estudo das relações dinâmicas entre organização do trabalho e processos de subjetivação, manifestantes nas vivências de prazer e de sofrimento (Mendes, 2007) de EEBs, nas condições da vida laboral real, representando as opiniões e perspectivas dos sujeitos pesquisados e abrangendo as condições contextuais em que estão inseridos (Yin, 2016). Assim, contribui “com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social e humano” (Yin, 2016, p. 7).

Diante disso, este estudo qualitativo requereu que o pesquisador fosse cognoscente, assumido como sujeito que pensa, percebe, sente e expressa interesse pelo assunto pesquisado. Assim, um pesquisador, enquanto sujeito sentipensante, não pode se afastar do acontecimento que esteve pesquisando e em que se deu a sua percepção (González, 2020).

Do tipo descritiva, esta pesquisa buscou a descrição das características de determinada população ou fenômeno (Gil, 2002); nesse caso, têm-se a descrição e análise das fontes de prazer e sofrimento identificados nos relatos dos EEBs.

4.2 Método, unidade de análise, observação e sujeitos de pesquisa

No que se refere ao método estudo de caso, esta pesquisa se baseou na perspectiva de Yin (2010), ao buscar descrever as fontes de prazer e sofrimento no trabalho de EEB, buscando examinar fenômenos que ocorrem naturalmente no contexto atual laboral. O estudo de caso se concentra em situações da vida real em seu ambiente natural, o que permite a compreensão profunda e contextualizada do fenômeno em estudo (Yin, 2010).

Outras características do Estudo de Caso permeiam as buscas deste estudo como busca da compreensão das fontes de prazer e sofrimento no trabalho de EEB nas escolas estaduais, levando em consideração as perspectivas desses profissionais enquanto sujeitos desta pesquisa (Yin, 2010). Em vez de buscar a generalização estatística típica de estudos quantitativos, nesta pesquisa se buscou a generalização analítica, ou seja, a aplicabilidade dos resultados teóricos a contextos similares (Yin, 2010).

O caso estudado deve ser definido pela relação direta com a questão de pesquisa, considerando que pode ser uma pessoa, uma organização, um projeto, uma comunidade, um processo, um evento ou até mesmo um fenômeno mais amplo do contexto atual. Sendo assim, considera-se como o caso desta dissertação o fenômeno mais amplo que se deseja compreender: o prazer e sofrimento no trabalho.

A unidade de análise refere-se à entidade específica ou ao elemento individual que está sendo estudado ou analisado dentro do caso definido. Essa unidade pode variar, dependendo do objetivo da pesquisa e do contexto do estudo. Para Yin (2010), quando o caso é definido como algo mais amplo, uma temática, por exemplo, a unidade de análise passa a ser o foco específico da investigação dentro do caso, enquanto a unidade de observação é a fonte direta dos dados. Assim, na Tabela 10 é mostrada a composição do estudo de caso em seus níveis: caso, unidade de análise e unidade de observação e os sujeitos de pesquisa.

Tabela 10

Composição do estudo de caso

Caso	Prazer e sofrimento no trabalho
Unidade de análise	Profissionais que ocupam o cargo de Especialistas em Educação Básica de escolas estaduais de MG
Unidade de observação	Relatos dos Especialistas da Educação Básica de escolas estaduais de MG
Sujeitos de pesquisa	12 profissionais que ocupam o cargo de Especialistas de Educação Básica de escolas estaduais de MG

Nota-se que a unidade de análise e os sujeitos de pesquisa são os mesmos, pois, de acordo com Yin (2010), os sujeitos entrevistados também podem ser identificados como a

própria unidade de análise, uma vez que eles formam o grupo específico a ser estudado dentro do caso.

Quanto aos sujeitos de pesquisa, serão os EEBs que trabalham em escolas estaduais mineiras, no segmento Educação Básica, sem nenhum outro critério de escolha, além de atuarem como EEBs em escolas estaduais de Minas Gerais no período da realização da pesquisa de campo. Os detalhes específicos sobre os sujeitos de pesquisa estão dispostos no capítulo 5, na apresentação dos dados, uma vez que foram coletados após a coleta de dados.

A escolha dos sujeitos de pesquisa justifica-se pela experiência direta desse pesquisador no cargo, uma vez que ele também atua como EEB, pela lacuna de estudos específicos sobre o trabalho dos EEBs e pela necessidade de um olhar mais abrangente sobre a instituição escolar. Embora diversas abordagens tenham dado significativa atenção ao estudo do trabalho dos profissionais da Educação, especialmente dos docentes de escolas públicas, há ainda pouca investigação acerca dos demais profissionais que compõem esse contexto, como auxiliares administrativos e orientadores educacionais, assim como sobre a interação deles com os docentes.

Já a escolha do recorte regional se deu por se tratar de uma pesquisa subsidiada pelo estado de Minas Gerais, especificamente pela SEE/MG, por meio do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores.

No intuito de coletar as informações necessárias para responder à questão de pesquisa, tem-se a unidade de observação, aqui composta pelos relatos cedidos pelos EEBs, por meio da técnica de entrevista individual, conforme mostrado na próxima sessão.

4.3 Técnicas de coleta de dados

Em pesquisas qualitativas, considera-se que o uso de entrevistas é essencial para a identificação e compreensão de práticas, crenças, valores e opiniões de universos sociais específicos, num contexto favorecido pela relação intersubjetiva entre pesquisador e entrevistado (Duarte, 2004; Fraser & Gondim, 2004). Em relação à entrevista em psicodinâmica, essas se assemelham às entrevistas aplicadas a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, sendo seus objetivos:

- (a) compreender detalhadamente os sentimentos, crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos;
- (b)

compreender o objeto de pesquisa sob a perspectiva dos entrevistados e entender como e por que eles têm essa perspectiva particular; (c) investigar o significado e/ou processo de uma unidade social e/ou dos fenômenos para o grupo pesquisado; (d) investigar a história individual; (e) realizar estudos descritivos e/ou exploratórios; (f) validar, clarificar e ilustrar dados quantitativos para melhorar a qualidade da interpretação; e (g) desenvolver e testar conceitos (Mendes, 2007, p. 43).

A entrevista foi conduzida como um processo dinâmico, no qual a interação entre entrevistado e pesquisador permitiu a construção de vínculos simbólicos, afetivos, ideacionais e sociais. O objetivo foi apreender os conteúdos expressos nas verbalizações e também aqueles subjacentes ao discurso manifesto (Mendes, 2007). Para garantir a fidelidade da interpretação dos resultados, o pesquisador utilizou mediações e retomadas do assunto, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do trabalho dos Especialistas em Educação Básica (EEBs) e dos processos intersubjetivos a ele relacionados.

Nas pesquisas em clínica do trabalho, fundamentadas na PDT, a entrevista assume papel central, destacando-se pela ênfase na escuta (Mendes, 2007). Neste estudo, realizado com base na PDT, as hipóteses foram formuladas de maneira flexível, sem um roteiro rígido, permitindo que as perguntas direcionassem, mas não limitassem, a interação. Assim, priorizou-se a escuta ativa do EEB, sem imposição de expectativas preestabelecidas, favorecendo um diálogo mais aberto e uma compreensão aprofundada das vivências narradas.

Para atingir os objetivos da pesquisa, optou-se por entrevistar EEBs independentemente do vínculo empregatício (servidores efetivos ou contratados), priorizando encontros no local de trabalho (escolas da REE/MG) para favorecer a aceitação, a participação e a expressão autêntica dos entrevistados (Mendes, 2007). Após autorização da SEE/MG e dos diretores, os EEBs foram contatados por telefone para convite e agendamento. Além disso, foram aceitas entrevistas de profissionais de outras SREs que chegaram até a pesquisa por indicação ou por interesse próprio. Considerando a localização dos entrevistados e da pesquisadora, oito entrevistas foram realizadas on-line, via *Google Meet*, e quatro de forma presencial.

A coleta de dados teve início após a aprovação do Comitê de Ética do Centro Universitário Unihorizontes, em 22/08/2024. Seguindo a legislação estadual vigente e as diretrizes do Ofício SEE/SU n. 20/2020, os documentos exigidos foram enviados por correio eletrônico institucional, e o trâmite administrativo foi concluído em stenta e sete dias, culminando no recebimento do Termo de Anuência da Pesquisa. Durante esse período, as entrevistas iniciaram-se com EEBs que já conheciam a pesquisadora, sendo posteriormente

ampliadas por meio de indicações.

A entrevista semiestruturada foi a metodologia escolhida, pois possibilita interações verbais e não verbais entre entrevistador e entrevistado, permitindo que o pesquisador compreenda as experiências dos participantes de forma mais aprofundada. A técnica favorece a imersão no universo do entrevistado, permitindo uma análise das vivências em seu contexto real (Moré, 2015). As entrevistas foram conduzidas por meio da evocação de conteúdos inconscientes sobre o trabalho (Mendes, 2007), iniciando-se com a pergunta: "Por que você escolheu ser EEB?". Durante os 50 minutos de duração média, foram utilizadas estratégias de reflexão, nas quais o entrevistador devolvia ao participante suas próprias verbalizações, promovendo consciência sobre o que foi dito e facilitando a identificação de mediações no trabalho real.

O roteiro das entrevistas foi estruturado em duas partes. A primeira abordou questões sociodemográficas, permitindo traçar o perfil dos participantes (Apêndice B). A segunda consistiu em 29 perguntas baseadas nas categorias da Escala de Indicadores de Prazer-Sofrimento no Trabalho (EIPST) (Mendes, 2007), contemplando tanto fatores de prazer, como realização profissional e liberdade de expressão, quanto fatores de sofrimento, como esgotamento profissional e falta de reconhecimento (Apêndice C).

A realização profissional foi analisada considerando fatores como satisfação, motivação, orgulho, bem-estar, valorização e identificação com a atividade laboral. A liberdade de expressão foi avaliada a partir da autonomia para dialogar sobre o trabalho, utilizar a criatividade e construir relações de confiança e cooperação. Por outro lado, o esgotamento profissional foi examinado por meio de aspectos como frustração, insegurança, estresse e sobrecarga, enquanto a falta de reconhecimento foi identificada por percepções de desvalorização, injustiça e indignação (Mendes & Ferreira, 2007). Dessa forma, a pesquisa captou qualitativamente as percepções e significados atribuídos pelos participantes ao seu trabalho.

Embora a EIPST seja um instrumento validado para mensuração do prazer e sofrimento no trabalho, Mendes e Ferreira (2007) recomendam sua associação a outras técnicas para ampliar a compreensão das vivências laborais. Neste estudo, os fatores da escala foram utilizados como referência para a formulação das perguntas e para a categorização dos dados. Assim, foi possível compreender como os trabalhadores atribuem sentido às suas experiências, a partir da lente teórica da PDT.

As entrevistas buscaram captar como os EEBs percebem e significam sua realidade profissional. Para isso, foram abordadas questões sobre cargo, dinâmica no ambiente escolar,

crescimento profissional, desafios, expectativas, satisfação, relações interpessoais e de poder, apoio institucional e suporte para a execução do trabalho. A escuta ativa foi fundamental para revelar a realidade desses servidores e suas percepções sobre o contexto organizacional.

Com o intuito de contextualizar os participantes, o processo de entrevista iniciou-se com a aplicação de um questionário sociodemográfico contendo 14 perguntas sobre gênero, idade, escolaridade, renda, vínculo empregatício, carga horária, entre outros aspectos. Além disso, foi incluída uma pergunta aberta para estimular a fala livre sobre melhorias na qualidade do trabalho.

A confidencialidade foi garantida, e cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para maior comodidade, a assinatura do TCLE e a aplicação do questionário sociodemográfico puderam ser feitas presencialmente ou por meios digitais (e-mail ou *WhatsApp*, via gov.br), respeitando a familiaridade dos entrevistados com tecnologias. Durante o contato, alguns EEBs relataram dificuldades no uso de aplicativos, o que foi considerado no planejamento das entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas com a devida autorização prévia e transcritas de forma fiel, preservando as entonações, regionalismos e peculiaridades da fala (Günther, 2006). Para otimizar o processo, foi utilizada a ferramenta online *Transkriptor* para conversão de áudio em texto. Após a transcrição, os registros foram revisados com base nas gravações para garantir precisão. Os nomes das escolas foram substituídos por "nome da escola em que o EEB trabalha" e os entrevistados foram identificados pela sigla EEB, seguida de um número (EEB-1, EEB-2, EEB-3, ..., EEB-12), a fim de garantir a privacidade dos participantes. A inclusão de sinais específicos na transcrição possibilitou uma análise detalhada das falas, assegurando a fidelidade ao discurso dos entrevistados.

4.4 Estratégia de análise dos dados

A técnica de Análise de Conteúdo tem sido amplamente utilizada em diversas pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, em questão, na área da Administração. Isso porque é vista como uma estratégia que integra elementos importantes para a interpretação dos dados qualitativos, pelo rigor na construção das categorias analíticas, trazendo maior confiabilidade à pesquisa (Silva & Fossá, 2015).

Tendo essas considerações em vista e considerando que analisar dados consiste em examinar, codificar, categorizar, classificar ou, ainda, recombina evidências (Bardin, 2011),

todo o processo de análise das entrevistas, realizadas nesta pesquisa, foi realizado utilizando a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Assim, a análise dos dados coletados foi conduzida com base nas três fases propostas por Bardin (2011): pré-análise; exploração do material e análise propriamente dita; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, realizou-se o que a autora chama de “leitura flutuante”, quando a pesquisadora teve o seu primeiro contato com todos os relatos já transcritos e conseguiu fazer a primeira leitura de todos os dados, para compreender o conteúdo dos relatos de maneira geral.

Em seguida, iniciaram-se novas leituras, já sendo mais rigorosa ao objetivo desta pesquisa, ou seja, fazendo marcações e destacando trechos importantes correspondentes à questão e objetivos desta pesquisa. Ainda nessa fase foi explorando mais os relatos e analisando as marcações iniciais que surgiram os códigos e as categorias de análise. Os agrupamentos em cada código foram feitos com a finalidade de ordenação e observação de dados congruentes e relevantes, realizando, assim, uma análise sistemática, na qual construtos pertinentes ao estudo foram estabelecidos *a priori*, mas também houve abertura para a inclusão de novos construtos que emergiram ao longo do processo (Vergara, 2015).

Para melhor codificação, visualização e posterior categorização, optou-se por utilizar, no momento de releitura, um código de cores, também aplicado ao longo da leitura, sinalizando inicialmente as frases e, ou, parágrafos que expressam sofrimento no trabalho em vermelho e, de azul, as frases e, ou, parágrafos que expressam prazer no trabalho. Tendo o material preparado, seguiu-se para as operações de codificação (Bardin, 2021).

Para facilitar o agrupamento, a visualização avançou-se para a fase da análise propriamente dita, em que se aplicaram as definições previamente propostas, o que envolveu operações de categorização (Bardin, 2021). Visando categorizar cada trecho recortado das transcrições das entrevistas, foi criada uma planilha no *Software Excel*, contendo nas linhas da primeira coluna cada objetivo desta pesquisa, seguida da segunda coluna, cujas linhas retratavam separadamente os temas correlatos ao prazer e ao sofrimento no contexto de trabalho de EEB. Na terceira coluna, as dimensões da Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST) se encaixaram em códigos. A saber: Liberdade de Expressão, Realização Profissional, Esgotamento Profissional e Falta de reconhecimento.

Na sequência, cada frase ou parágrafo das entrevistas, já devidamente sinalizados pelas cores, foram recortados das respectivas transcrições e alocados na planilha, realizando, assim, um agrupamento por categoria. Após tal organização, realizou-se a exploração do material, ordenando os aspectos principais de cada frase ou parágrafo (Vergara, 2015).

Para a organização dos resultados, foi utilizada a análise dos tipos temática e frequencial, realizada com o uso de ferramenta *on-line* de inteligência artificial, o que permitiu a relativização e o distanciamento e mostrou as constâncias, as semelhanças e as regularidades; ressaltaram-se, também, os aspectos divergentes, permitindo a proposição de inferências (Bardin, 2021) e interpretações sob a ótica da PDT e dos objetivos propostos, além de novas descobertas.

Destarte, a partir da análise das respostas dos EEBs, os textos codificados foram alocados nas linhas, à medida que as entrevistas foram acontecendo, com indicação de cada entrevistado (EEB-1, EEB-2, EEB-3... EEB-12), com a realização, assim, de um agrupamento por temas, cujo resumo se apresenta na Tabela 11.

Tabela 11

Categorização das entrevistas

CONTINUA

Objetivo específico	Código	Categoria	Subcategoria
I. Identificar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho de Especialistas em Educação Básica que atuam em escolas estaduais da rede pública de Minas Gerais, a partir da percepção dos próprios EEBs.	Realização profissional	Valorização pelos pares e pela gestão	“São pessoas que fazem parte da vida da gente.” (EEB-8)
	Satisfação com o impacto positivo	Contribuição para o desenvolvimento dos alunos	
	Sobrecarga de trabalho	Excesso de tarefas administrativas	“Apagando incêndios.” (EEBs 1, 2, 9 e 10).
	Falta de apoio institucional	Escassez de recursos humanos	“Os desafios são imensos, e os recursos a gente não tem.” (EEB-1)
II. Compreender como os aspectos relativos ao cargo,	Tipo de contrato	Efetivo, temporário e precarização	

salário e tipos de contrato de Especialistas em Educação Básica podem impulsionar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho dos EEBs.	Remuneração	Insatisfação com o salário	“Foi mais ou menos assim que eu cheguei ao cargo de especialista.” (EEB-1)
	Exigências do cargo	Aspectos relacionados ao cargo	“Será que sou boa mesmo?” (EEB-1)
III. Analisar os desafios percebidos pelos Especialistas em Educação Básica para o exercício de sua função nas escolas estaduais de Minas Gerais, bem como as estratégias para superá-los.	Conflitos de papéis	Falta de clareza nas atribuições	“Eu comecei a ter pânico de ir para a escola. Comecei a não querer ir.” (EEB-1)
	Interferência externa	Pressões da SEE/MG, direção escolar, comunidade e políticas	“A gente é basicamente o padre da paróquia.” (EEB-1)
	Autogestão de atividades	Planejamento e organização	“Silêncio não tem neutralidade. Silêncio tem lado.” (EEB-8)
	Apoio colaborativo	Trabalho em equipe, busca de apoio entre pares	“ Se a gente não tiver amigo, não vai conseguir.” (EEB-1)

Após esse processo de codificação e categorização, passou-se para a terceira fase, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, tendo como indicadores de prazer e

sofrimento: liberdade para falar sobre o trabalho e para negociar com a chefia imediata (direção escolar); liberdade para falar sobre o trabalho com os colegas; liberdade para expressar opiniões no local de trabalho; liberdade para usar a criatividade; gratificação pessoal com as atividades; solidariedade entre os colegas; confiança entre os colegas; cooperação entre os colegas; identificação com as tarefas executadas; satisfação; motivação; orgulho pelo que faz; bem-estar; realização profissional; valorização; e reconhecimento. E como indicadores de sofrimento: esgotamento emocional; estresse; insatisfação; sobrecarga; frustração; insegurança; medo; desvalorização; indignação; inutilidade; desqualificação; injustiça; falta de reconhecimento quanto ao esforço pessoal; falta de reconhecimento com seu desempenho; e discriminação (Mendes, 2007).

Portanto, o capítulo seguinte traz primeiramente os dados do perfil dos sujeitos entrevistados, coletados durante as entrevistas, e posteriormente incia-se a análise dos dados a partir da compreensão das categorias e subcategorias emergidas dos dados, conforme apresentado na Tabela 11.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Perfil dos entrevistados

Com o objetivo de maior ambientação ao contexto, formulou-se a Tabela 12, objetivando apresentar as características e o perfil dos EEBs entrevistados.

Tabela 12

Perfil sociodemográfico

CONTINUA

Questão	N. de Respondentes	Alternativa respondida
Sexo	11	Feminino
	01	Masculino
Faixa etária	01	Entre 25 - 34 anos
	01	Entre 35 - 44 anos
	05	Entre 45 - 54 anos
	05	Entre 55 - 64 anos
Escolaridade	02	Ensino Superior em Pedagogia
	01	Ensino Superior em outras áreas da Educação, acrescido de especialização em Orientação Escolar, Supervisão Pedagógica, Inspeção Escolar e, ou, em
	09	Gestão Escolar
		Pós-graduação
Localização das escolas (SREs)	01	Barbacena
	01	Diamantina
	06	Metropolitana A
	03	Metropolitana C
	01	Manhuaçu
Vínculo empregatício	02	Convocado
	10	Efetivo
Tempo de trabalho nas	04	De 1 a 5 anos
	03	De 6 a 10 anos

escolas da SEE/MG	03 De 11 a 15 anos
	02 Mais de 15 anos
Acesso à carreira	02 Não se aplica (por ser convocado, não participo da carreira de EEB)
	09 Entrou como EEB
	01 Entrou como Orientador Educacional e fui convertido para a carreira de EEB
Carga horária semanal	04 24 horas semanais
	04 24 a 36 horas semanais
	02 36 a 48 horas semanais
	02 Mais de 48 horas semanais
N. de escolas que trabalham	08 Uma escola
	04 Duas escolas
Sindicalização	04 Sim
	08 Não
Complementação de renda	05 Não complementam a renda de EEB
	01 EEB acrescido de coordenador pedagógico em outra rede de ensino
	02 EEB acrescido de professor na REE/MG
	03 EEB acrescido de professor em outra rede de ensino
	01 EEB acrescido de professor em outra rede de ensino
	01 EEB acrescido de outro trabalho remunerado
Composição de renda pessoal	05 EEB
	01 EEB acrescido de coordenador pedagógico em outra rede de ensino
	01 EEB acrescido de professor na REE/MG
	04 EEB acrescido de professor em outra rede de ensino
	01 EEB acrescido de outro trabalho remunerado
Composição Familiar	0 Mora sozinho
	12 Mora com outras pessoas (núcleo familiar)
Renda familiar (considerando salário mínimo)	02 Até 3 salários mínimos
	03 De 3 a 5 salários mínimos
	04 De 5 a 7 salários mínimos

de R\$1.412,00)

01 De 7 a 9 salários mínimos

02 Acima de 10 salários mínimos

A maioria das entrevistadas se identifica com o sexo feminino, havendo apenas uma EEB do sexo masculino. Por essa razão, nesta seção, será utilizado o artigo feminino ao se referir às profissionais entrevistadas. Elas atuam em escolas localizadas nas SREs Metropolitana A, Metropolitana C, Barbacena, Diamantina e Manhuaçu. Duas possuem entre 25 e 44 anos, enquanto as demais declararam ter mais de 45 anos.

Em relação ao vínculo empregatício, a Constituição Federal estabelece que o ingresso em cargos públicos deve ocorrer, em regra, por meio de concurso público. No entanto, existem exceções, e duas das entrevistadas atuam como EEBs de forma temporária, sem integrarem a carreira efetiva. Seus direitos restringem-se ao salário, ao acesso ao Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (Ipsemg), caso tenham interesse, e aos benefícios trabalhistas como FGTS, férias, décimo terceiro salário e seguro-desemprego.

Entre as EEBs efetivas, apenas uma relatou ter ingressado no serviço público por meio de concurso para o cargo de Orientadora Educacional em 2014. Assim como ocorreu em 2011, embora a carreira de EEB já estivesse vigente sem subdivisões, esse concurso ainda previa vagas para Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, conforme apontado por Pretti (2019). Apesar de aprovada, essa profissional nunca exerceu a função para a qual foi concursada, sendo empossada diretamente como EEB. As demais entrevistadas ingressaram diretamente na carreira de EEB, o que se justifica pelo tempo de serviço, visto que a maioria possui menos de 15 anos de experiência na SEE/MG.

Embora reconheçam a importância das organizações sindicais na defesa dos direitos trabalhistas, a maioria das entrevistadas não é sindicalizada. Ainda assim, manifestam preocupação com questões como autonomia profissional, valorização e respeito por parte dos gestores e da SEE/MG. Como destacou a EEB-7: “Acredito que a união da categoria e a formação sindical talvez sejam uma possibilidade de mudança e melhoria no trabalho”. A adesão sindical é vista não apenas como uma forma de proteção dos direitos, mas também como um espaço de diálogo e troca de experiências. Esse sentimento foi exemplificado pela EEB-1, que compartilhou sua motivação para participar da pesquisa: “Quando vi sobre sua pesquisa, comentei com meu marido e disse: quero participar porque quero saber se sou só eu que reclamo muito ou se está todo mundo perdido no mesmo barco”.

Sobre a remuneração, para cinco entrevistadas, a função de EEB é a única fonte de renda. Quatro conciliam o cargo com a docência, duas atuam como coordenadoras pedagógicas

em outra rede de ensino e uma, além de professora, dedica-se à escrita de literatura infantil. O tipo de vínculo empregatício é um fator determinante para a percepção de segurança no trabalho. Apenas uma das entrevistadas tem vínculo temporário, enquanto as demais são efetivas, garantindo previsibilidade e continuidade na atuação profissional. Essas características são amplamente valorizadas entre as EEBs.

A carga horária semanal foi um dos aspectos mais criticados, demonstrando o descompasso entre as demandas do trabalho e o tempo formalmente designado para sua execução. Apesar de todas ocuparem cargos de 24 horas semanais, os relatos indicam que essa jornada é insuficiente diante das exigências do cargo. Como apontou a EEB-12: “Se tivéssemos uma carga horária de 40 horas semanais, de dedicação exclusiva, com o dobro do salário, aí sim! Mas essa não é a nossa realidade”. Muitas profissionais relatam trabalhar muito além do previsto, acumulando jornadas de 36, 48 e até mais de 48 horas semanais, incluindo atividades realizadas na escola e em casa. Essa sobrecarga gera sentimentos de desgaste e injustiça, como evidenciado pela EEB-6: “Essa relação entre carga horária e volume de trabalho não é justa. Há uma discrepância muito grande”.

Durante as entrevistas, ficou evidente que, para cinco das entrevistadas, o salário de EEB é a principal fonte de sustento. Em 2024, esse valor é fixado em R\$2.350,49 para EEBs convocadas ou efetivas no início da carreira. No entanto, muitas profissionais buscam outras formas de complementação financeira. Quatro delas acumulam o cargo de EEB com a docência, sendo duas em outra rede de ensino e uma na própria SEE/MG. Outras duas atuam como coordenadoras pedagógicas em instituições públicas e privadas, enquanto uma entrevistada trabalha como profissional liberal, obtendo uma renda extra variável. Esses relatos demonstram diferentes estratégias adotadas para lidar com a percepção de insuficiência salarial.

No que diz respeito à renda familiar, os depoimentos revelam realidades diversas. Considerando o salário mínimo vigente em 2024, de R\$1.412,00, duas entrevistadas declararam que sua renda familiar não ultrapassa três salários mínimos. Três situaram-se na faixa entre três e cinco salários mínimos, enquanto quatro relataram uma renda entre cinco e sete salários mínimos. As demais possuem renda familiar superior a sete salários mínimos, refletindo disparidades na composição econômica das famílias.

A última questão do questionário sociodemográfico foi formulada de maneira aberta, o que permitiu uma escuta genuína e sem expectativas prévias por parte da pesquisadora. As profissionais indicam que, para melhorar a qualidade do trabalho, é imprescindível abordar questões como a falta de autonomia, a valorização profissional e o reconhecimento. Além disso, ressaltam a importância de uma gestão mais colaborativa e de um ambiente que proporcione

condições adequadas para o desenvolvimento contínuo e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Utilizando a ferramenta de Inteligência Artificial *Teachy*, foi elaborado um Mapa Mental (Figura 2) para facilitar a visualização dos dados obtidos sobre o que as entrevistadas consideram essencial para a melhoria da qualidade do trabalho das EEBs.

Figura 2

Mapa Mental: O que melhoraria a qualidade do trabalho de EEBs



A análise das entrevistas com as EEBs, organizada por meio do Mapa Mental (Figura 2), revela insights significativos sobre as condições que afetam diretamente a qualidade do trabalho das profissionais. Essas condições são essenciais não apenas para melhorar o desempenho das EEBs, mas também para garantir um ambiente de trabalho mais saudável, motivador e produtivo, o que, por sua vez, contribui para a qualidade da Educação. Para entender essas condições, é fundamental contextualizá-las dentro de um cenário mais amplo, pois, conforme apontado por Gräf (2012), a falta de clareza nas funções e a pressão para "dar conta" das inúmeras tarefas frequentemente resultam em desgaste e desmotivação entre os profissionais.

A partir da análise do Mapa Mental (Figura 2), observa-se que, entre as EEBs

entrevistadas, a autonomia surge como a principal necessidade para a melhoria do trabalho, destacando-se até mesmo sobre o desejo por uma remuneração justa, embora esta também tenha sido mencionada com frequência. Essa percepção reflete um quadro mais amplo do serviço público brasileiro, onde as condições de trabalho e as relações laborais têm se fragilizado, tornando-se mais desafiadoras. A ausência de reajustes salariais, o aumento das formas de remuneração variável, a ampliação do quadro de temporários e a postura autoritária em relação às organizações sindicais agravam a precariedade no serviço público (Gomes et al., 2012). Essa situação não compromete apenas o bem-estar dos servidores, mas também coloca em risco a qualidade dos serviços prestados, evidenciando a urgência de repensar e reestruturar as condições de trabalho no setor.

No contexto das EEBs, o desejo por autonomia surge como uma resposta a um ambiente de trabalho que frequentemente negligencia a valorização do trabalhador, o que pode gerar consequências sérias para a saúde física e psicológica dos profissionais (Dejours, 2013; 2018). Para as EEBs entrevistadas, a autonomia no trabalho é percebida como uma necessidade mais urgente e fundamental para a melhoria das condições profissionais do que a busca por uma remuneração justa. Embora o salário seja considerado importante, a capacidade de controlar o próprio trabalho, tomar decisões e implementar mudanças no ambiente escolar são aspectos ainda mais valorizados. Nesse sentido, a valorização refere-se ao trabalho ter significado e valor intrínsecos, sendo reconhecido tanto pela organização quanto pela sociedade.

O reconhecimento no ambiente profissional, por sua vez, vai além de uma mera sensação de ser valorizado; trata-se de sentir-se respeitado e ter a liberdade de expressar a própria individualidade no trabalho (Mendes, 1999). Esse reconhecimento desempenha um papel fundamental na transformação do sofrimento em prazer (Dejours, 2004; 2007; 2012). Quando a estrutura organizacional impõe limitações e restringe a liberdade para agir de forma mais independente e criativa, surge uma insatisfação que reflete uma necessidade de mudança. Assim, observa-se uma dinâmica complexa entre as necessidades materiais, como a remuneração, e as imateriais, como a valorização e o reconhecimento profissional. A busca por um equilíbrio entre essas dimensões torna-se essencial para a satisfação e o bem-estar no trabalho, pois, conforme Mendes (1999), o prazer, a valorização e o reconhecimento são componentes indispensáveis para um ambiente laboral saudável e gratificante.

Esses aspectos também refletem uma demanda crucial de EEBs por mais espaço para seu desenvolvimento profissional, conforme destacado na pesquisa de Placco et al. (2011), que evidenciam a importância do coordenador pedagógico como mediador entre a escola e os processos educativos. No entanto, a autonomia desejada deve ser compreendida de maneira

equilibrada, como enfatiza Andrade (2002), a atribuição de responsabilidades de forma isolada e sem o devido suporte pode resultar em sobrecarga, comprometendo a eficácia do trabalho.

Ademais, muitas das entrevistadas destacaram a necessidade de melhores condições de trabalho e a importância de estabelecer metas realistas, com uma cobrança mais equilibrada por parte da SEE/MG. Esses pontos refletem um cenário no qual o excesso de exigências, sem o devido suporte, gera desgaste e frustração, um quadro similar ao descrito por Miziara e Bezerra (2014), que indicam como a pressão sobre os coordenadores pedagógicos frequentemente os afasta de suas funções primordiais, como a formação continuada dos professores.

O eixo formador, um dos pilares da coordenação pedagógica, também foi identificado como um ponto crucial para o aprimoramento das práticas educacionais. No entanto, diversas EEBs apontaram falhas no aproveitamento do Módulo II, um espaço de formação pedagógica que, segundo as entrevistadas, é sobrecarregado por tarefas administrativas. Como uma das participantes mencionou: “O momento do especialista com o professor não acontece em todas as escolas” (EEB-7), evidenciando a carência quanto ao caráter formador do cargo. Outra EEB apontou a desconexão entre a finalidade pedagógica do Módulo II e sua utilização para tarefas administrativas: “O Módulo II, apesar de ser um tempo destinado ao pedagógico, é administrativo. O diretor chega, dá as suas ordens, passa as orientações da Secretaria” (EEB-12). Essa incongruência reflete a dificuldade em transformar o tempo dedicado à formação em uma oportunidade efetiva de aprimoramento profissional, um problema também identificado por Miziara et al. (2014).

Além disso, as EEBs expressaram uma forte demanda por uma maior interação com a gestão escolar, destacando a importância de um respeito mútuo e do compartilhamento de responsabilidades entre direção e coordenação pedagógica. A direção escolar foi apontada como peça-chave para o bom desempenho do trabalho escolar, sendo desejado que ela se tornasse mais participativa, valorizando o papel pedagógico da EEB, sem invadir seu espaço de atuação. Essa relação de colaboração e reconhecimento mútuo foi considerada essencial para a melhoria do ambiente de trabalho. Esse ponto corrobora com a análise de Franco (2008), que constatou que a falta de uma liderança colaborativa dentro da escola resulta na sobrecarga dos coordenadores pedagógicos, prejudicando sua capacidade de se concentrar nas funções formativas e pedagógicas.

A autocrítica também emergiu nas falas das entrevistadas, com muitas especialistas reconhecendo a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre sua prática cotidiana, com vistas à transformação da mesma. Como destacou uma entrevistada: “Presencio no dia a dia que falta uma postura mais crítico-reflexiva e a compreensão de muitas colegas de qual é o

nosso papel na escola e na rede estadual” (EEB-7). Essa percepção evidencia a falta de uma consciência mais crítica e engajada sobre a própria atuação profissional, fator essencial para o fortalecimento do trabalho. A formação continuada, mencionada por Placco et al. (2011), é apontada como a chave para essa reflexão crítica, fundamental para a transformação da prática pedagógica.

Outro aspecto relevante emergente das falas foi a preocupação com a redução do cansaço, a diminuição da alienação e o fortalecimento da categoria. Nesse contexto, a formação sindical surgiu como um caminho importante para promover a união das EEBs e buscar a melhoria das condições de trabalho. A busca por fortalecimento coletivo também ressoa as reflexões de Duarte e Mendes (2015), que destacam a importância da solidariedade e do apoio mútuo entre os profissionais da Educação, particularmente em um cenário de precarização do trabalho na Educação Pública.

Esses depoimentos, ao revelarem tanto as necessidades quanto as lacunas no trabalho das EEBs, ilustram claramente o impacto das condições de trabalho sobre o desempenho e o bem-estar das profissionais. A busca por maior autonomia, valorização e respeito, além de uma gestão mais colaborativa, são elementos fundamentais para a construção de um ambiente de trabalho mais saudável e produtivo. Os estudos de Duarte e Mendes (2015) destacam a importância da organização do trabalho e das relações intersubjetivas no fortalecimento do papel dos profissionais da Educação. Ao focar na resolução dessas questões, será possível criar um ambiente mais equilibrado e produtivo, promovendo tanto a satisfação no trabalho quanto a melhoria do desempenho educacional.

5.2 Contexto que envolve o trabalho de EEB

Os dados coletados nas entrevistas foram organizados por temas, categorizados e apresentados na Tabela 11. Essa tabela contém três linhas, cada uma correspondendo a um objetivo específico da pesquisa. O primeiro objetivo específico, que é identificar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho dos EEBs que atuam em escolas estaduais da rede pública de MG, a partir da percepção dos próprios EEBs, foi detalhado na Tabela 13, a fim de proporcionar uma melhor visualização dos resultados obtidos nas entrevistas.

Essa organização permitiu aprofundar a análise e proporcionar uma visão mais detalhada sobre esses aspectos. A partir dessa estrutura, foi possível compreender como as fontes de prazer no trabalho dos EEBs se configuram como elementos essenciais para a criação

de um ambiente de trabalho motivador.

Além disso, a análise possibilitou uma compreensão mais profunda das dinâmicas observadas e, à luz da PDT, contribuiu para a interpretação de que o prazer no trabalho dos EEBs, como princípio mobilizador, emerge das interações no ambiente de trabalho. Esse prazer, mediado pela inteligência prática, ressignifica o sofrimento e permite que os profissionais atribuam significado e valor às suas atividades (Martins, 2013; Mendes & Muller, 2013).

Tabela 13

Fontes de prazer e sofrimento no trabalho de EEB

Temática	Código	Categoria	Subcategoria
Contexto que envolve o trabalho de EEB	Realização profissional	Valorização pelos pares e pela gestão	“São pessoas que fazem parte da vida da gente.” (EEB-8)
	Satisfação com o impacto positivo	Contribuição para o desenvolvimento dos alunos	
	Sobrecarga de trabalho	Excesso de tarefas administrativas	“Apagando incêndios.” (EEBs 1, 2, 9 e 10).
	Falta de apoio institucional	Escassez de recursos humanos	“Os desafios são imensos, e os recursos a gente não tem.” (EEB-1)

Os resultados da busca pela identificação das fontes de prazer e sofrimento no trabalho de EEBs, a partir da percepção das servidoras que exercem a função, apresentados na Tabela 13, revelaram que, como fontes de prazer, foram destacados: a realização profissional, a valorização pelos pares e pela gestão, a satisfação com o impacto positivo de suas ações e a contribuição para o desenvolvimento dos alunos. O vínculo emocional com os estudantes, a percepção do impacto positivo do trabalho, a realização profissional associada ao sucesso dos alunos, as relações interpessoais no ambiente escolar, o fortalecimento de laços com a comunidade escolar, o reconhecimento social da profissão como fator motivacional e o êxito

dos estudantes são fontes de satisfação e propósito.

Por outro lado, as fontes de sofrimento foram associadas à sobrecarga de trabalho, ao excesso de tarefas administrativas, à falta de apoio institucional e à escassez de recursos humanos, fatores que impactam diretamente o bem-estar e a experiência de EEBs no ambiente escolar, podendo desencadear uma série de consequências negativas, como estresse, desgaste emocional, sofrimento psíquico, frustração e uma queda na qualidade do ensino. O ambiente sem colaboração e reconhecimento também gera sofrimento para especialistas. As dificuldades no trabalho incluem a organização de tarefas e o atendimento de demandas externas, a desvalorização pelo sistema educacional, sobrecarga de tarefas, falta de autonomia, gestão autoritária e comunicação ineficaz. Acrescenta-se a isso problemas estruturais, como a ausência de recursos humanos suficientes e o acúmulo de funções.

5.2.1 “São pessoas que fazem parte da vida da gente”

Durante as entrevistas, por diversas vezes, as EEBs expressaram satisfação e prazer no trabalho, indicando que, apesar dos desafios e sobrecargas, elas se sentem realizadas e motivadas pelo impacto que podem ter no processo educativo. Falas como: “eu gosto muito da questão de trabalhar com aluno”(EEB-5), “eu gosto muito da área de escola, eu gosto muito de lidar com crianças” (EEB-8), “eu me encontrei, era tudo o que eu queria na minha vida” (EEB-2) e “eu me identifiquei muito. [...] É o melhor lugar da escola para você estar” (EEB-7) demonstram compromisso com o desenvolvimento dos alunos e uma identificação profunda com a prática pedagógica, além de sentimento de pertencimento com o local de trabalho, orgulho pelo trabalho desenvolvido, identificação e gratificação com as atividades.

O trabalho das EEBs envolve não apenas o ensino e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também o enfrentamento de desafios emocionais e estruturais constantes. O ambiente escolar é permeado por pressões administrativas e sobrecarga de tarefas e exige não só competência técnica, mas também resiliência emocional. Nesse cenário, a solidariedade e o apoio mútuo entre trabalhadores se destacam como fatores essenciais para a manutenção da qualidade de vida profissional e do bem-estar coletivo. A EEB-8 explicitou como ambiente de trabalho e as relações interpessoais influenciam a experiência como especialista:

Olha, eu vejo, que a gente sempre tá no mesmo barco, né? Então, é aquela história, o furo tá do meu lado, mas a água vai entrar no barco de todo mundo... Então, lá a gente

tem muito isso, né? Eu creio que em outras escolas também tem, né? [...] É um ambiente de muita colaboração. Por isso tudo, por isso vale muito a pena. Aí a gente fala assim, o salário da gente não é muito, não é o que deveria ser. Mas a gente cria laços de amizade que também o dinheiro não paga. São pessoas que fazem parte da vida da gente.

Os relatos evidenciam diferentes experiências em relação à colaboração entre colegas, mostrando que tanto a força do trabalho coletivo quanto os impactos negativos da falta de apoio emocional e do isolamento profissional influenciam a experiência de trabalho e a saúde mental dos EEBs no contexto educacional. Os dados confirmam que essas experiências de satisfação e sofrimento são moldadas pela estrutura do trabalho e por aspectos ligados à saúde mental, com reações individuais que diferem conforme os estímulos presentes no ambiente. Para exemplificar:

Para a EEB-5, a colaboração entre colegas é fundamental para o sucesso no trabalho: “Graças a Deus que existem os colegas. [...] A nossa direção é muito boa, a secretaria é muito boa [...]. É isso que faz com que a gente consiga dar conta da nossa demanda”. Em contraste, a EEB-7 expõe uma relação problemática com a direção escolar, que se torna uma dificuldade constante no seu cotidiano, conhecida pelos demais membros da equipe: “Com os colegas não tem problema nenhum. A gente senta, a gente conversa, eu falo dos pontos positivos, negativos. Eles sabem. Sabem dos problemas que eu tenho com a gestão”.

A EEB-9 também aponta a ausência de vínculos próximos como uma questão relevante para o seu bem-estar no ambiente de trabalho, sugerindo que maior proximidade com os colegas poderia melhorar essa situação: “Seria muito interessante, por exemplo, se na escola que eu trabalho eu fizesse pelo menos o recreio com o professor e não com o aluno para, pelo menos, estreitar vínculo, fazer amizade”, destacando que, “embora não tenha problemas com os professores, a falta de conexão é um aspecto que considera ‘caótico’”.

As entrevistas também destacam temas comuns entre as EEBs, como a importância da realização profissional, o apoio mútuo e a criatividade no ambiente escolar, todos permeados por uma forte conexão emocional com os resultados alcançados.

A realização profissional das EEBs está profundamente ligada à percepção de impacto positivo na vida dos estudantes, sendo a transformação estudantil uma das maiores fontes de motivação e satisfação. Para muitas, ver o progresso dos estudantes, especialmente aqueles inicialmente considerados sem perspectivas, é especialmente gratificante. Como descreve o EEB-5: “Aquele menino que você pensa, meu Deus, o que vai ser dele? De repente, você vê aquele menino dando um salto grandão, e é muito bom”. E ainda completa que o brilho nos

olhos dos alunos e o envolvimento deles reforçam o sentimento de missão cumprida, conferindo significado ao trabalho.

Muitas EEBs expressaram forte satisfação ao perceberem o impacto positivo que conseguem gerar no ambiente escolar e na vida dos alunos. O sentimento de que estão fazendo a diferença, mesmo que de forma indireta, é importante fonte de motivação e realização para esses profissionais. “Ver os resultados do meu trabalho refletidos na melhoria do ambiente escolar e no desempenho dos alunos é gratificante. Isso compensa as dificuldades”, relata o EEB-3, “mesmo com as dificuldades, eu gosto muito de trabalhar na área escolar. O contato com as crianças e a chance de fazer a diferença me motiva”, disse o EEB-11.

Compartilha desse mesmo sentimento a EEB-8: “é mais orgulhoso quando eu vejo, por exemplo, um aluno meu que fala assim: eu estou fazendo uma faculdade. Puxa vida, eu me sinto realizada, [...] tem um dedinho meu aí. [...] Eu me sinto realizada com a realização deles”. Essa gratificação com os resultados conquistados também é compartilhada pela EEB-6 ao dizer da alegria de ver ex-alunos empregados e crescendo no mercado de trabalho: “É gratificante saber que você contribuiu para ele estar lá”. Essa identificação com o sucesso dos estudantes fortalece o sentido de continuidade entre o esforço dos especialistas e os frutos colhidos pelos alunos e reforça que o reconhecimento do valor social do trabalho e a percepção de utilidade no papel desempenhado são essenciais para a saúde mental e o prazer no trabalho.

Para vários especialistas, o apoio mútuo entre colegas surgiu como uma base fundamental para a qualidade do ambiente de trabalho e criação de um ambiente laboral mais acolhedor e humano. Nas entrevistas, EEBs relataram experiências positivas de cooperação e apoio mútuo, como o caso citado pela EEB-7, em que um grupo se reuniu virtualmente durante um feriado para concluir um documento escolar, evidenciando comprometimento e união. Esse suporte também se manifestou em momentos pessoais delicados, como destacaram as EEBs 5 e 8, ao mencionarem o apoio recebido dos colegas durante um período de doença pessoal e familiar.

Relatos das EEBs mostraram que a busca por soluções conjuntas reforça o vínculo coletivo e aumenta a satisfação no trabalho. A EEB-3, por exemplo, narrou projetos coletivos, como feiras e apresentações culturais e artísticas, que promoveram o engajamento coletivo: “O professor fica feliz porque o que ele construiu foi feito, foi executado e teve resultado”. Da mesma forma, a EEB-4 destacou o impacto de estratégias que trouxeram resultados tangíveis, como o caso de um aluno da EJA⁵, que conseguiu passar no vestibular, um aluno do ensino

⁵A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que permite a jovens, adultos e idosos concluírem a Educação Básica, mesmo que não tenham tido acesso à Educação na idade certa.

médio que entrou no programa indicado pelo EEB, um menor aprendiz que conseguiu a vaga de emprego... São relatos que ilustram o papel transformador da Educação e fortalecendo o vínculo entre educadores, alunos e comunidade.

O trabalho das EEBs surgiu como algo que traz recompensas emocionais significativas, especialmente por meio do reconhecimento e da valorização. A EEB-4 resume esse sentimento ao dizer: “Nosso trabalho é exaustivo, mas ele é gratificante”. O reconhecimento por parte de alunos, colegas e familiares contribui para o senso de pertencimento, ainda que exista insatisfação com a falta de valorização por parte do estado, principalmente salarial: “Porque, pelo salário, eu não estaria mais nessa labuta, não” (EEB-10).

Além disso, o amor pelo trabalho e o senso de missão se destacaram como fatores centrais. Ao dizer sobre o que a motiva, a EEB-5 confessou emocionada “o amor que eu tenho pra com a educação [...] Não é abobrinha, não. Mas é o amor que eu tenho mesmo pela minha profissão, sabe?”. Muitas especialistas manifestaram uma postura maternal em relação aos estudantes: “eu trato os alunos como se fossem meus filhos, sempre buscando ajudá-los a desenvolver seu potencial” (EEB-8), o que demonstra visão humanizada que envolve também um compromisso com a formação cidadã e emocional dos estudantes.

A gratificação no trabalho não está apenas no reconhecimento explícito, mas também no sentimento de utilidade e na capacidade de lidar com os aspectos difíceis da profissão. Como afirmou a EEB-7: “Mesmo com todas as dificuldades, quando vejo o sorriso de um aluno ou a transformação deles, percebo que estou cumprindo um papel importante”.

A relação prazer-sofrimento e resignificação através do apoio mútuo foi, algumas vezes, evidenciada. Um exemplo, a EEB-1 compartilhou uma experiência de adaptação e cooperação diante do imprevisto: “foram quatro professores, [...] quatro turmas para mim e para a vice [...]. Aí tinha duas professoras de Educação Especial que os alunos não foram. Elas pegaram e foram [...], desenrolou certinho e é isso. Toda vez que tá assim”. Esse tipo de atitude reflete o espírito de solidariedade entre os colegas, que buscam ajudar uns aos outros, especialmente quando a escola enfrenta a falta de professores e a sobrecarga de trabalho.

Outro exemplo é o da EEB-4, ao mencionar que, quando surgem problemas administrativos ou demandas extras, a colaboração entre especialistas da escola é fundamental para resolver as questões de forma rápida e eficaz. Ela afirma: “às vezes você não tem tempo de ler o e-mail pedagógico. Então, quem viu o e-mail pedagógico, vai lá e comenta no grupo”, evidenciando a importância de um trabalho coletivo, em que a troca de informações e o apoio mútuo tornam o ambiente de trabalho mais eficiente e saudável, apontando para a dinâmica da solidariedade entre os trabalhadores não apenas para facilitar a execução das tarefas, mas

também minimizar os impactos do estresse e da sobrecarga emocional, funcionando como alicerce que sustenta os trabalhadores diante das adversidades.

Esse apoio mútuo se torna essencial, especialmente quando o ambiente escolar enfrenta dificuldades como a falta de recursos ou o desgaste emocional, como evidenciado nas falas da EEB-5: “Eu sempre falo [...] se não houvesse essa parceria, esse companheirismo... eu não teria dado conta”. A pandemia de COVID-19 foi um momento crítico que evidenciou ainda mais a importância dessa solidariedade no ambiente de trabalho, especialmente entre especialistas que apresentam falta de afinidade com a tecnologia. Passada a pandemia, essa solidariedade não passou. A EEB-8 relatou precisar de ajuda quando o trabalho exige uso de internet e encontrar no EEB que trabalha no outro turno esse apoio: “internet pra mim tem coisas que eu não domino bem. Aí o (nome do outro especialista que trabalha nesse turno) [...] já deixa pronto [...] na tela”.

“Quando os especialistas de uma escola trabalham juntos, a ponto da gente entrar em contato com a inspetora, de chamar o diretor e conversar, então fortalece o nosso trabalho.” Essa fala da EEB-8 reflete como o contexto de apoio entre colegas constroi vínculos afetivos, ajuda a lidar melhor com as dificuldades impostas e desempenha um papel crucial no enfrentamento das tensões cotidianas. As EEBs 1, 3, 4, 5, 8, 10 e 11 exemplificam situações adversas, como falta de professores, atividades fora do horário, contribuição pessoal para eventos escolares, adoecimento, entre outras, que acabaram por impactar positivamente as relações no ambiente de trabalho, sugerindo que o apoio entre os colegas pode aliviar as tensões geradas pelas condições de trabalho e contribuir para o sentimento de realização profissional.

No entanto, nem todos os relatos refletem uma realidade positiva de cooperação, o que pode levar a um desgaste psíquico, já que o trabalho não é percebido como atividade de construção coletiva. As falas de EEBs 2, 9 e 10 direcionam para a falta de vínculo afetivo e de interesse genuíno entre os membros da equipe, refletindo um ambiente de trabalho mais individualista, com limitações no apoio emocional e na conexão interpessoal, o que pode gerar sentimentos de isolamento e alienação, prejudicando a motivação e o bem-estar dos trabalhadores.

Os dados demonstram que o trabalho desenvolvido pelas EEBs está intrinsecamente relacionado à transformação da vida dos alunos, ao reconhecimento da comunidade e à solidariedade entre os colegas. Esses elementos criam um ambiente no qual os desafios são enfrentados com maior resiliência e cooperação, destacando a relevância das relações interpessoais positivas para o bem-estar profissional e para o prazer no trabalho. Essa dinâmica de colaboração é essencial, pois, conforme Mendes e Muller (2013), o prazer no trabalho surge

quando o trabalhador consegue adaptar-se criativamente às condições de seu ambiente, atribuindo sentido e valor à sua atividade.

Contudo, a realidade das escolas estaduais mineiras revela um contexto organizacional que, na percepção das EEBs entrevistadas, está marcado pela predominância das relações hierárquicas, refletindo um modelo de trabalho baseado em relações verticais de comando e submissão. Esse arranjo estrutural contribui para a sensação de impotência vivenciada por muitos profissionais, conforme apontado por Paro (2016) e reforçado por Duarte e Mendes (2015), criando um ambiente onde o sofrimento e a frustração se tornam experiências recorrentes. Torres (2020) argumenta que, para que o trabalho se torne uma fonte de saúde, é imprescindível que o esforço e o investimento dos trabalhadores sejam reconhecidos, uma vez que esse reconhecimento facilita a atribuição de sentido ao sofrimento e ajuda na prevenção de doenças relacionadas ao trabalho. Nesse cenário, a hierarquia rígida impede que o reconhecimento, essencial para o prazer e a satisfação no trabalho, seja adequadamente expresso.

Nesse contexto, a PDT oferece uma reflexão importante ao destacar que o sofrimento dos trabalhadores pode ser ressignificado quando se constrói um ambiente mais solidário e cooperativo. Quando a organização do trabalho privilegia a horizontalidade, a cooperação e a troca mútua, a subjetividade dos trabalhadores, como argumentam Martins (2013) e Moraes (2013), pode ser reconstruída em torno de relações mais positivas. Mendes (2007) destaca que pensar e falar sobre o trabalho mobiliza o sujeito para agir sobre ele, promovendo a valorização, o reconhecimento e a visibilidade de suas atividades. Esse processo reflete a necessidade de criar espaços de fala e de escuta ativa, permitindo que o sofrimento se transforme progressivamente em prazer, à medida que o trabalho adquire sentido e reconhecimento.

Um aspecto crucial dessa transformação é a criação de espaços de fala, como sugerido por Dejours (1992) e Mendes (2007), onde as contradições e os sentimentos podem ser expressos livremente. Tais espaços não só facilitam a compreensão das causas do sofrimento, mas também promovem uma experiência de trabalho mais satisfatória. A escuta ativa, nesse sentido, torna-se um elemento central na construção de um ambiente de trabalho mais acolhedor e humano, onde a solidariedade e a confiança mútua podem florescer. Dejours (2004; 2007; 2012) ressalta que o reconhecimento, expresso nas relações sociais e nas vivências de prazer, é um fator crucial para a transformação do sofrimento em prazer, permitindo ao trabalhador não apenas aliviar suas tensões, mas também reafirmar sua identidade e importância dentro da equipe.

Portanto, repensar a estrutura das escolas públicas estaduais, valorizando relações horizontais e mais colaborativas, é uma medida essencial para promover uma cultura de trabalho mais saudável e significativa. Não se trata apenas de melhorar o ambiente de trabalho, mas também de resgatar o prazer e o sentido no que é feito, possibilitando que os profissionais se sintam motivados e bem-sucedidos em sua jornada. Carmo et al. (2016) afirmam que o trabalho é fundamental para a construção da identidade social do trabalhador, que espera ser reconhecido e valorizado por suas contribuições. A transformação da cultura escolar, embora desafiadora, pode ser o caminho para a construção de uma educação mais inclusiva, solidária e resiliente, tanto para os trabalhadores quanto para os alunos.

5.2.2 “Apagando incêndios”

Nas respostas às questões apresentadas, as EEBs revelaram-se completamente absorvidas por uma gama de tarefas, o que evidencia a persistente indefinição quanto ao seu papel dentro da escola. Muitas vezes, elas associaram suas funções à metáfora de “apagar incêndios”, refletindo a gestão de demandas emergenciais e a pressão constante para atender às necessidades imediatas. Esse cenário, permeado por frustração e sobrecarga, tem impactos diretos na saúde emocional e física dessas profissionais, que vivem uma constante sensação de esgotamento devido à fragmentação de suas atividades.

Esse cenário, permeado por frustração, tem implicações diretas na saúde emocional e física dos profissionais, que são constantemente pressionados a atender a necessidades imediatas, sem tempo para planejar ou refletir sobre as demandas que precisam ser atendidas. Esse processo de gestão de urgências sem fim encontra eco nas análises de Silva e Bonvicini (2018), que destacam como a rigidez das regras organizacionais pode alienar os trabalhadores, limitando sua liberdade e identidade profissional.

Apesar das leis, resoluções e normativas que buscam orientar e organizar o trabalho, o excesso de tarefas atribuídas por essas diretrizes acaba dificultando a rotina, pois não há clareza suficiente para definir as prioridades nas atividades diárias da escola. A EEB-1 expressou essa realidade de maneira contundente: “O especialista tá ali, é pra substituir professor, é pra disciplinar, é pra isso, pra aquilo”. Esse depoimento ilustra um ambiente escolar onde as atividades cotidianas são conduzidas de forma espontânea e emergencial, sem uma definição clara de responsabilidades, o que, por sua vez, contribui para o esgotamento profissional, emocional e a sensação de desvalorização das EEBs.

Esse distanciamento entre o trabalho prescrito e a realidade vivida pelos profissionais está diretamente relacionado ao sofrimento descrito por Silva e Bonvicini (2018), que observam que o trabalhador, ao se adaptar às condições impostas pela organização, perde a liberdade de atuar de maneira mais autônoma. Essa perda de identidade e o esforço constante para se adaptar a um modelo de trabalho que não corresponde às suas necessidades ou capacidades geram um desgaste profundo, algo claramente refletido na realidade das EEBs. Em concordância com os achados de Andrade (2022), que revela como esse distanciamento resulta em sobrecarga, os coordenadores pedagógicos, ao não conseguirem cumprir com as tarefas prescritas e ao lidarem com a realidade do trabalho, se veem exaustos, sobrecarregados e distantes da identidade profissional desejada.

Além disso, a busca por estratégias de enfrentamento, conforme identificado por Caeiro (2017) e Carvalho (2020), destaca a tentativa dos trabalhadores de lidar com a contradição entre o que é esperado e o que efetivamente é realizado. No caso das EEBs, essas estratégias coletivas de enfrentamento tornam-se uma forma de minimizar o sofrimento causado pela sobrecarga e pela sensação de estar sempre apagando incêndios. No entanto, como indicam Cruz e Pimentel (2022), a falta de clareza sobre o papel do coordenador pedagógico e o excesso de tarefas atribuídas dificultam o exercício pleno de suas funções. Dessa forma, EEBs frequentemente se sentem sozinhas, lutando em diversas frentes sem conseguir perceber o impacto real de seu trabalho, o que reforça o ciclo de frustração e esgotamento. A realidade das EEBs, portanto, é marcada por uma tensão constante entre a expectativa do que deveria ser seu papel e as dificuldades concretas enfrentadas no cotidiano escolar, o que compromete não só seu bem-estar, mas também a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Por outro lado, a falta de reconhecimento do trabalho dessas profissionais também reflete a invisibilidade do seu papel dentro da escola. Como destacou a EEB-1:

A gente não é visto como um profissional de melhoria da qualidade do ensino na escola. A gente é visto como uma pessoa qualquer na escola. Eu acredito que se uma cantineira faltar, ela vai fazer muito mais falta do que o especialista. É o que eu sinto, sabe?

A comparação com outros profissionais da escola evidencia o distanciamento e a falta de valorização da função da especialista, intensificando o sentimento de frustração e desqualificação e impactando diretamente a percepção que as EEBs têm de si mesmas e de sua função, como evidenciado pela EEB-8: “Como especialista, vejo que meu papel é suprir as carências da escola, como a falta de professores, mas isso acaba comprometendo outras

responsabilidades”. A EEB-7 relatou que “os maiores desafios são muitas atribuições, não só as atribuições que estão registradas na legislação, mas a gente trabalha demais dentro da escola. Porque o especialista tem que dar atendimento a todos”.

Esse conflito, entre as atribuições percebidas e as realizadas, gera um desgaste emocional e profissional, gerando dificuldades para cumprir as responsabilidades essenciais e promovendo a sensação de perda de identidade no trabalho. A EEB-1 descreve a fragmentação e a sobrecarga de suas atividades da seguinte forma:

O especialista dá aula, o especialista lança a aula quando não tem professor, o especialista faz a função do diretor quando ele não tá. Eu trabalhei, ao longo desses sete anos, todas as situações possíveis que você imaginar na escola, [...] já teve períodos de eu ficar com quatro turmas ao mesmo tempo, sozinha. Eu só soltava no campo e pedia pra não se machucar, porque eu não tinha condições. E tendo que fazer o trabalho de especialista, que não tinha outra pessoa pra fazer. Então, eu acho que é bombeiro. Apareceu um pepino, manda pro especialista. É essa a visão que eu tenho do cargo.

Essa sobrecarga resultante da sobreposição de funções prejudica a capacidade de se concentrar nas atividades pedagógicas e impacta diretamente a qualidade do trabalho o. Como afirmou a EEB-2:

Você sabe o seu papel na escola, que é a parte pedagógica, trabalhar em função da aprendizagem. Só que eles não te veem dessa forma, eles te veem como uma pessoa que apaga incêndios. [...]” Enfim, você faz tudo menos a sua parte pedagógica, que você leva pra casa pra fazer, porque você tem data pra entrega.

Esse relato reflete que, além da sobrecarga durante o turno de trabalho, a necessidade de cumprir prazos e obrigações leva as EEBs a realizarem atividades burocráticas e de registro fora do horário de trabalho remunerado. A EEB-7 relatou: “eu trabalho muitas horas por dia, mais do que escola. Então, eu chego a atender pais fora do meu horário de trabalho, por telefone, alunos por telefone. Então, por isso que eu dou conta de fazer tudo”.

Essa obrigação de “dar conta de tudo” gera desequilíbrio entre a vida profissional e a pessoal, o que, como evidenciado pela EEB-2, pode ter consequências graves:

24 horas não são suficientes pra cumprir o que você tem que cumprir e você leva pra sua vida pessoal os trabalhos que tinham que ser feitos na escola. Isso causou o meu divórcio. Essas demandas de ir pra casa. O meu primeiro marido ele não entendia que eu tinha coisas pra fazer em casa [...] E isso, assim, foi desgastando, porque não ter tempo pra família, não ter esse tempo de estar junto. Então, acabei me divorciando em função do meu trabalho.

Essa exposição demonstra como a sobrecarga de trabalho, aliada à falta de apoio e compreensão, ultrapassa os limites do ambiente escolar e afeta negativamente a vida pessoal. Também traz à tona como a rotina de trabalho, a falta de reconhecimento e a pressão constante não apenas impactam sua saúde emocional, mas também perpetuam um ciclo de desvalorização e desqualificação.

A falta de reconhecimento e de apoio e a invisibilidade do trabalho das EEBs refletem uma estrutura escolar que desvaloriza suas funções, intensificando sentimentos de frustração e desqualificação. Muitas vezes, o papel dessas profissionais é minimizado, o que evidencia uma fragmentação socioprofissional. Como destacam Duarte e Mendes (2015), a singularidade das tarefas atribuídas aos orientadores educacionais - função similar à das EEBs - gera isolamento e solidão, dificultando o estabelecimento de relações colaborativas. Essa organização do trabalho, ao sobrecarregar as EEBs com responsabilidades além daquelas previstas pela legislação, compromete não apenas a qualidade do trabalho pedagógico, mas também o bem-estar dessas profissionais.

O sofrimento no trabalho, caracterizado pelo desgaste emocional, como cansaço, desânimo e frustração em relação às tarefas, é uma consequência desse cenário. Mendes (1999) já apontava que, quando as condições de trabalho não são revistas, existe o risco de o sofrimento se transformar em problemas mais graves, como patologias, como observam Dejours et al. (1994). Por isso, é importante que a análise do sofrimento no trabalho não se restrinja à sua ocorrência, mas que se concentre também nas estratégias de mediação que as EEBs mobilizam para enfrentá-lo. Como sugerem Mendes e Ferreira (2007), as estratégias de enfrentamento são essenciais para lidar com o sofrimento e preservar a saúde mental dessas profissionais.

Nesse sentido, os mecanismos de defesa mobilizados pelas EEBs são fundamentais para enfrentar as adversidades do trabalho escolar. De acordo com Cançado e Sant'Anna (2013), essas estratégias de defesa permitem aos trabalhadores encontrar formas de lidar com o sofrimento laboral, possibilitando a continuidade do trabalho e a manutenção de alguma forma de bem-estar. No caso das EEBs, isso é especialmente importante, pois a falta de

reconhecimento e o acúmulo de responsabilidades acabam por afetar diretamente o seu desempenho e saúde emocional. Portanto, ao entender o sofrimento dessas profissionais, é essencial considerar não apenas o impacto negativo de sua falta de valorização, mas também as formas como elas buscam enfrentar essas dificuldades no ambiente escolar.

Mesmo se definindo como um bombeiro, apagador dos incêndios, e demonstrando que as atividades delas estão relacionadas aos problemas que surgem e criam uma lacuna entre o planejamento das tarefas e a execução, as EEBs mencionam que tais situações criam vínculo emocional, e esse laço, para elas, reforça o propósito de seu trabalho e se torna uma das razões que as motiva a continuar enfrentando os desafios diários. “O vínculo com os alunos é algo especial. Ver o crescimento deles ao longo dos anos e saber que você faz parte dessa trajetória é muito recompensador” (EEB-3).

5.2.3 “Os desafios são imensos, e os recursos a gente não tem”

Um tema que apareceu de modo recorrente nas entrevistas foi o desequilíbrio entre as demandas enfrentadas e os recursos disponibilizados para atendê-las. Esse descompasso, que permeou os relatos, destacou-se como fator central para o esgotamento profissional, afetando diretamente a saúde mental e física dos especialistas. A EEB-1 exemplificou essa situação ao descrever como a equipe pedagógica da escola frequentemente precisa utilizar seu tempo pessoal e até recursos financeiros próprios para realizar tarefas que deveriam ser cobertas pela administração escolar: “vai ter que sair fora do horário dele para ensaiar os meninos, para ver as questões lá do *show* de talentos. Ou seja, não é... é uma doação mesmo, do tempo, doação de dinheiro”. Essa sobrecarga evidencia o desequilíbrio entre as exigências impostas e os recursos oferecidos, o que contribui para o desgaste emocional, já que os trabalhadores acabam se doando, além de seus limites, para compensar a falta de suporte.

De forma complementar, a EEB-2 reforçou a precariedade dos recursos ao afirmar: “Nossa, os desafios são imensos e recursos a gente não tem. Que recurso um especialista tem na escola, a não ser a sua vontade de trabalhar e a sua criatividade?”. A EEB-3 também abordou essa realidade ao pontuar: “Você precisa de muita coisa que o estado não te dá. E, automaticamente, se o estado não te dá, você se dá o que você precisa”. Esse esforço contínuo para compensar as lacunas institucionais não apenas ilustra a resiliência dos especialistas, mas também aponta para o risco de exaustão física e mental diante das condições adversas.

Além dos impactos sobre os profissionais, os efeitos dessa sobrecarga estendem-se aos

alunos, como destacado pela EEB-5. Ela relatou uma situação preocupante: “Eu peguei uma aluna chorando. Chorando porque não tá aguentando a demanda”. Esse episódio ilustra como o excesso de tarefas e expectativas pode gerar um ciclo de estresse mútuo, afetando profissionais e estudantes e transformando o ambiente escolar em um espaço de pressão que beira o insustentável.

A questão do sofrimento no trabalho, particularmente no contexto educacional, é multifacetada e surge a partir de uma série de pressões e desafios que os profissionais enfrentam em seu cotidiano. Dentre esses fatores, a automação das tarefas, as imposições organizacionais, a necessidade de adaptação à cultura da instituição e as relações com alunos e colegas de trabalho são elementos chave que contribuem para o desgaste físico e emocional. Essas condições acabam gerando uma sobrecarga que muitas vezes leva os trabalhadores a se sentirem incapazes de lidar com as exigências do ambiente, resultando em um profundo mal-estar psíquico (Dejours, 1996; Torres, 2020). A sensação de impotência frente a essas imposições é uma característica constante para estas servidoras, que frequentemente se veem pressionadas a alcançar resultados sem o devido suporte ou condições adequadas para tanto.

A precarização das condições de trabalho, característica presente nas instituições educacionais, é um reflexo direto de um sistema que negligencia o bem-estar e a saúde dos trabalhadores. Giaponesi (2008) observa que o estresse no ambiente escolar, alimentado pela falta de recursos, excessiva carga de tarefas e ausência de reconhecimento, é um fator que mina a motivação e a satisfação dos profissionais da educação. Essa realidade tem um impacto claro na identidade profissional, que fica cada vez mais fragmentada e enfraquecida pela crise de sentido que assola o campo educacional. A falta de prazer e realização no exercício da docência, apontada por Godinho (2018), revela uma crise profunda de valores, que afeta a relação profissional/profissão e com os próprios alunos, comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

Esse cenário não só dificulta o desenvolvimento da prática pedagógica de forma eficaz, como também contribui para um ciclo vicioso de insatisfação e exaustão emocional. Portanto, é urgente repensar as práticas organizacionais no contexto educacional, com foco na valorização do trabalhador e no restabelecimento de um equilíbrio entre as demandas e os recursos - físicos e financeiros - disponíveis.

Apesar das adversidades, a parceria entre pares é citada como uma forma de resiliência diante das dificuldades estruturais. A EEB-4 refletiu sobre essa colaboração: “A gente tem que trocar o tempo todo informações, a gente tem que ser o tempo todo parceiro para a gente poder ter sucesso”, frase que expõe que essas relações colaborativas ajuda a mitigar os efeitos

negativos da escassez de recursos, ainda que exijam mais "doações" de tempo e energia por parte dos profissionais.

No entanto, a falta de apoio institucional e de reconhecimento agrava ainda mais as condições de trabalho, como pontuado pela EEB-7: “A falta de reconhecimento do nosso trabalho por parte da gestão e da Secretaria do Estado de Educação limita as nossas ações”. Essa ausência de valorização, somada à escassez de recursos, não apenas restringe as possibilidades de atuação, como também reforça o sentimento de desamparo e isolamento.

O ambiente escolar está imerso em uma estrutura que carece de coesão e de uma organização voltada para o cuidado e o fortalecimento das relações interpessoais (Duarte & Mendes, 2015). A falta de apoio mútuo entre os profissionais e a ausência de políticas eficazes para a gestão do trabalho resultam em um esvaziamento da experiência educacional, o que, em última instância, compromete o processo de ensino-aprendizagem.

Essas condições de sobrecarga e falta de suporte institucional geram um ambiente tóxico e insustentável, caracterizado por desgaste emocional, frustração e esgotamento profissional. A ausência de reconhecimento agrava esse quadro, intensificando a sensação de isolamento em meio às dificuldades diárias.

A promoção de uma educação de qualidade está intimamente ligada ao fortalecimento do trabalho coletivo e ao resgate do verdadeiro propósito da profissão docente, que é a formação integral e transformadora dos alunos (Prates et al., 2019; Silva, 2020). Assim, as condições de trabalho precisam ser revistas para que os profissionais possam, de fato, se dedicar ao seu papel sem o peso de um desgaste que comprometa sua saúde e sua identidade profissional.

5.3 Condições laborais e aspectos relacionados ao cargo

Com o intuito de analisar de que maneira os aspectos relacionados ao cargo, à remuneração e aos tipos de contrato podem impactar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho das EEBs, foi elaborada a Tabela 14 a partir da segunda linha da Tabela 11, que é composta por três linhas, cada uma correspondendo a um objetivo específico da pesquisa. Essa reorganização estrutural permitiu um aprofundamento significativo da análise, proporcionando uma visão mais detalhada sobre como o tipo de contrato (se efetivo ou temporário), a precarização das condições de trabalho, a remuneração inadequada, a insatisfação salarial e as exigências do cargo de coordenador pedagógico influenciam a dinâmica do trabalho nas escolas estaduais de MG.

Tabela 14

Aspectos relacionados a cargo, salário e tipos de contrato X prazer e sofrimento no trabalho

Temática	Código	Categoria	Subcategoria
Condições laborais e aspectos relacionados ao cargo	Tipo de contrato	Efetivo, temporário e precarização	
	Remuneração	Insatisfação com o salário	“Foi mais ou menos assim que eu cheguei ao cargo de especialista.” (EEB-1)
	Exigências do cargo	Aspectos relacionados ao cargo	“Será que sou boa mesmo?” (EEB-1)

Os resultados da busca pela compreensão de como aspectos relacionados ao cargo, salário e tipos de contrato influenciam as fontes de prazer e sofrimento no trabalho das EEBs revelaram que a estabilidade do cargo efetivo ainda é um atrativo para a profissão. Esse achado corrobora com o estudo de Miziara et al. (2014), que, ao investigarem coordenadores pedagógicos escolares, constataram que o acesso ao cargo por meio de concurso público ainda era visto como a opção mais vantajosa pelos pesquisados. Em contraponto, embora a estabilidade no serviço público ofereça segurança, ela também pode gerar desgaste e alienação. Além disso, o ambiente de trabalho pode desestimular inovações e melhorias, funcionando como uma proteção parcial contra a precariedade, mas não eliminando a desvalorização e o sofrimento psíquico.

Segundo as EEBs entrevistadas, a falta de reconhecimento e as condições adversas intensificam o sofrimento no trabalho. Para a PDT, para que o trabalho se torne uma fonte de saúde, é imprescindível o reconhecimento do esforço e do investimento do trabalhador (Torres, 2020). Nesse sentido, a valorização e o reconhecimento se configuram como aspectos são cruciais para a transformação do sofrimento em prazer, funcionando como um fator essencial para o bem-estar emocional do trabalhador (Dejours, 2004; 2007; 2012; Mendes, 1999).

Sem o devido reconhecimento, o trabalhador se sente desvalorizado, o que intensifica o impacto emocional e psicológico do trabalho e prejudica a construção de sua identidade

profissional. Uma vez que o trabalho é fundamental para a formação da identidade social do trabalhador, que espera ser reconhecido e valorizado por suas contribuições (Carmo et al., 2016), a falta de reconhecimento não é apenas uma falha na valorização do profissional, mas também uma das principais fontes de sofrimento psíquico, afetando tanto o bem-estar individual quanto o desempenho nas atividades pedagógicas. Por isso, é crucial que as instituições educacionais e os gestores compreendam que a valorização e o reconhecimento não são apenas questões de justiça, mas mecanismos essenciais para preservar a saúde mental dos profissionais e garantir a continuidade de práticas pedagógicas de qualidade. O reconhecimento, presente nas relações sociais e nas experiências de prazer no trabalho, é essencial para mobilizar a inteligência e a personalidade dos trabalhadores, transformando o sofrimento em prazer e protegendo a saúde mental (Dejours, 2013).

O fator remuneração está diretamente ligado a pressões econômicas, uma vez que muitas EEBs são responsáveis pela maior parte da renda familiar, o que gera uma pressão adicional. O trabalho, nesse contexto, molda tanto a economia doméstica quanto o bem-estar mental (Dejours, 1992). O baixo reconhecimento financeiro e simbólico reforça a sensação de desvalorização e desmotivação.

Nesse sentido, a organização do trabalho desempenha um papel crucial, pois é ela que define o projeto operatório das funções dos trabalhadores, moldando e influenciando diretamente a construção de experiências de prazer e sofrimento (Carmo et al., 2016). O conflito que emerge nesse processo resulta da oposição entre os desejos do trabalhador e as demandas do empregador, o que gera uma carga psíquica excessiva que, se não for adequadamente gerenciada, pode comprometer a saúde mental e emocional do trabalhador (Dejours et al., 1994). Se a organização do trabalho não for modificada em resposta ao sofrimento vivido, o risco de patologias no ambiente de trabalho se torna iminente, o que destaca a necessidade de focar não apenas no sofrimento em si, mas também nas estratégias de mediação que buscam amenizá-lo (Mendes & Ferreira, 2007).

Em relação ao cargo de EEB, observa-se que as condições de trabalho estão dispostas em um plano de carreira inadequado, com o acúmulo de funções burocráticas que acabam desviando o foco pedagógico. Atividades como elaboração de relatórios, organização de eventos e outras demandas administrativas contribuem significativamente para a estagnação profissional e para o esgotamento emocional desses profissionais. Embora a legislação educacional brasileira enfatize a valorização do quadro do magistério, essa valorização muitas vezes não se traduz em políticas eficazes e concretas que atendam às reais necessidades dos trabalhadores da educação. Nesse cenário, destaca-se a complexidade e a multiplicidade de

demandas atribuídas ao coordenador pedagógico, o que evidencia a urgente necessidade de maior clareza e valorização de suas funções dentro do ambiente escolar (Oliveira & Guimarães, 2013).

No entanto, por outro lado, a resiliência e a busca contínua por melhorias se mostram como aspectos fortemente presentes. Apesar dos desafios e das dificuldades impostas pela organização do trabalho, muitas EEBs investem em capacitação e formação continuada, demonstrando um compromisso profundo com a educação e uma esperança constante pela valorização profissional. Esse investimento pessoal no aprimoramento profissional não é apenas uma resposta às adversidades, mas uma forma de resistência ao sofrimento, que busca, por meio do fortalecimento da competência técnica e do engajamento com a profissão, dar sentido e relevância ao trabalho cotidiano.

Pensar e falar sobre o trabalho, nesse contexto, não apenas mobiliza o sujeito a agir sobre ele, mas também contribui para a promoção da valorização, reconhecimento e visibilidade das atividades desempenhadas por EEBs. Como Mendes (2007) aponta, esse processo de reflexão é fundamental, pois envolve não apenas a resistência, mas também a transformação das condições de trabalho por meio da conscientização e da reivindicação.

Essa valorização, por sua vez, se refere a algo mais do que simplesmente um reconhecimento externo: ela implica o reconhecimento do trabalho como significativo e de valor intrínseco, sendo considerado relevante não apenas para a organização escolar, mas para a sociedade como um todo. Para que essa valorização seja alcançada, é necessário um compromisso coletivo que envolva o reconhecimento do valor educativo das atividades desempenhadas pelas EEBs e um esforço conjunto para que as condições de trabalho se tornem mais justas e adequadas às suas funções. Esse processo de valorização é imprescindível para que o trabalho seja entendido como essencial para o desenvolvimento social e humano (Mendes, 1999), contribuindo para a construção de uma educação de qualidade e para o bem-estar dos próprios profissionais envolvidos.

5.3.1 “Foi mais ou menos por isso que eu cheguei ao cargo de especialista”

A motivação para buscar o cargo de EEB revela uma diversidade de histórias pessoais e profissionais, marcadas por escolhas conscientes, influências circunstanciais e afinidade com a Educação. Cada EEB entrevistada trouxe suas razões para ocupar essa função, destacando trajetórias únicas que, apesar de distintas, convergem na busca por impacto e realização

profissional.

Quer seja como a EEB-1, que disse: “Aceitei o que tinha e é isso. Então, acho que foi mais a vida que me jogou aí. Ou erros de edital, essas coisas assim. Foi mais ou menos por isso que eu cheguei no cargo de especialista”, ou como a EEB-4, que afirmou: “Queria ver tudo aquilo que eu realmente vi, vivenciei durante os cinco anos no banco de uma faculdade”, as razões para assumir o cargo variam e nem sempre são claras. “Claro que eu sou maluca”, iniciou em tom de brincadeira a EEB-7, que finalizou dizendo que, embora a profissão tenha chegado a ela por eliminação – “Na verdade, eu não tinha vantagem nenhuma de ser professora” –, a relação com o cargo foi positiva: “Gostei da experiência. E se fez”.

Para algumas, o caminho até o cargo foi moldado pelas circunstâncias da vida. A EEB-9, por exemplo, já atuava na Educação, mas foi levada a buscar o cargo de especialista devido a questões práticas: “Eu fui trabalhar no estado muito pela reforma da Previdência. Então, como eu não posso dar aula por causa da voz, eu acabei trabalhando como especialista”.

Similarmente, a EEB-1 admitiu que a escolha não foi totalmente intencional: “Eu não buscava exatamente o cargo de especialista... Foi mais a vida que me jogou aí. Mas eu sempre gostei dessa parte de coordenar, ao invés de estar na sala de aula”. Para a EEB-7, não foi diferente. Ela já trabalhava como professora, porém tinha um problema vocal e, mesmo nunca tendo sido impedida de dar aula, ficou temerosa em fazer o concurso, passar na prova e não passar no exame fonoaudiológico. A EEB-7 relatou: “Pra te falar a verdade, o que me motivou a buscar esse cargo foi porque eu sou da área da Educação, trabalho com planejamento e [...] eu resolvi fazer a supervisão e me identifiquei com o cargo; e é o lugar que eu amo estar”.

Outras profissionais viram na função a oportunidade de ampliação do impacto educacional. A EEB-8, por exemplo, começou como professora e encontrou na pedagogia uma forma de alcançar uma visão mais ampla: “Eu quis ampliar um pouco isso, porque a especialista tem a visão do todo... Eu gosto muito da área de escola”. Já a EEB-3 sempre foi atraída por aspectos administrativos e de supervisão: “Eu gosto de sala de aula, mas eu gosto também de estar dentro desse processo de orientar, de entender como funciona a escola”. A EEB-1 sempre teve como certo que, através do cargo de EEB, poderia impactar positivamente o trabalho: “Eu sabia do meu potencial, sabia que eu trabalharia muito melhor coordenando do que com os alunos, diretamente com os alunos”.

A vivência prática como professoras também impulsionou algumas a buscar o cargo de especialista, visando transformar desafios cotidianos em soluções mais eficazes. A EEB-4 relatou como as dificuldades enfrentadas em sala de aula motivaram sua transição: “Tudo aquilo

que eu vivenciei como complicado, eu quis ajudar os professores a melhorar. Buscando e sugerindo estratégias novas, tentando facilitar a vida do profissional da educação”. Da mesma forma, a EEB-2 encontrou na pedagogia um propósito maior: “Primeiro foi por indicação para terminar uma formação... Depois, realmente por vocação, pelo fato de conseguir mudar as coisas”.

Há também quem se reconheça naturalmente no papel de especialista. A EEB-7 descreveu como sua habilidade em coordenar foi notada mesmo antes de ocupar o cargo: “Eu acho que eu sempre fui coordenadora, porque as pessoas viravam e falavam isso comigo: Nossa, você que é minha coordenadora. Às vezes, tinha até outra coordenadora na escola, mas me falavam assim: você que me orienta”. Ela se descobriu confortável nesse cargo: “É um lugar onde eu gosto de estar... Nos deu uma visão geral de toda a escola”. Já a EEB-5 demonstrou paixão direta pelo trabalho com os alunos: “Sempre gostei de trabalhar com aluno. Por isso que eu busquei o cargo de especialista”, conceito reforçado em vários momentos da entrevista: “Hoje a gente trabalha tanto com professor, hoje não, já faz um bom tempo, né? Com professor e também com aluno, mas o que eu gosto mesmo é de aluno” (EEB-5).

As trajetórias das entrevistadas revelaram uma complexa intersecção entre escolhas conscientes, influências circunstanciais e um desejo profundo de impactar a educação de forma significativa. Algumas chegaram ao cargo por questões práticas ou até por acaso, enquanto outras se viam naturalmente no papel de coordenadora, buscando resolver problemas que enfrentaram como professoras. Em muitos casos, a decisão de assumir a função de EEB reflete uma vocação, mas também uma percepção de que a atuação na coordenação pedagógica é uma oportunidade única de promover mudanças e melhorias no ambiente educacional.

Enquanto o professor tem sua atuação voltada principalmente ao ensino (Placco et al., 2011), o coordenador pedagógico é desafiado a desenvolver um conjunto mais amplo de competências, que envolvem a capacidade de articular, formar e transformar. Essas exigências, muitas vezes subestimadas nas avaliações do cargo, exigem um envolvimento profundo e uma grande capacidade de adaptação às diversas realidades e dinâmicas da escola. Assim, a busca pelo cargo de EEB vai além de aspectos técnicos e burocráticos, refletindo um desejo genuíno de contribuir de maneira estratégica e significativa para a evolução da educação. Nesse contexto, a função se apresenta como uma oportunidade única de combinar paixão, experiência e impacto, como bem destaca Mendes (2007), ao sugerir que o coordenador pedagógico não apenas gerencia, mas também inspira e promove mudanças substanciais no ambiente educacional.

As narrativas das EEBs revelaram que a busca pelo cargo ultrapassa questões técnicas

ou burocráticas, refletindo um desejo profundo de impactar a educação em diferentes níveis, seja pela resolução de problemas estruturais, pela gestão de pessoas ou pela visão estratégica do sistema escolar. Em um contexto educacional desafiador, onde a dialética entre prazer e sofrimento é uma constante na realidade do trabalho (Roque et al., 2022), as EEBs encontraram na função uma oportunidade de unir paixão, experiência e impacto. Mesmo diante das dificuldades, elas conseguiram transformar situações que inicialmente causavam sofrimento em momentos de prazer, protegendo, assim, sua saúde mental (Silva et al., 2021). Dessa forma, o cargo foi buscado não apenas como uma forma de superar desafios, mas como uma oportunidade de crescimento pessoal e de gerar um impacto positivo na educação.

5.3.2 “Será que sou boa mesmo?”

Muitos foram os pontos destacados pelas EEBs que revelam profunda falta de reconhecimento e valorização de seu trabalho. Um dos aspectos centrais é a ausência de autonomia para a supervisão do processo didático, que se apresenta como limitação gerada tanto pela rigidez hierárquica quanto pela sobrecarga de demandas externas. A EEB-7 refletiu que a gestão autoritária e a falta de espaço para o especialista agir é um problema que se repete em diferentes escolas. Para EEB-8, “a falta de autonomia afeta a interação com as famílias e, conseqüentemente, a eficácia do trabalho escolar”.

Essa situação é exemplificada pela fala da EEB-2, que afirmou que seu papel como articuladora do planejamento, monitoramento e avaliação pedagógica não é exercido plenamente, pois “não tem autonomia para isso”. Essa desqualificação do trabalho das especialistas é atribuída, por ela, à falta de apoio e conhecimento específico da Direção escolar, que frequentemente não reconhece sua expertise:

Se a gente tem uma direção, um diretor que assina embaixo do que o especialista faz, eu acredito que a gente consiga, mas eu também nunca trabalhei numa escola que fosse dessa forma. [...] E se a gente pedir pra arrumar qualquer coisa, pra adequar alguma coisa, é tanta demanda que é preferível você aceitar aquilo e pronto. Porque também o diretor não apoia. Porque o diretor, ele é um professor que saiu da sala (EEB-2).

A EEB-6 complementou esse ponto ao relatar que as demandas externas “sufocam o trabalho pedagógico”, restringindo as decisões pedagógicas a fatores alheios à escola. Além

disso, a desorganização comunicacional recorrente causa retrabalho e impacta negativamente, conforme explicitado pela EEB-1:

As coisas chegam muito em cima da hora, as demandas são muito estúpidas. Porque são cinco pessoas cobrando o mesmo arquivo no mesmo dia, não é mais fácil elas conversarem entre si, não, gente? Elas estão de um lado pra outro em superintendência, ficam mandando cinco e-mails fora de hora, suga muito essas coisas pequenas.

Essa constante imposição de tarefas externas, associada à falta de reconhecimento do esforço das especialistas, contribui para sentimentos de inutilidade e frustração. As mudanças frequentes nas diretrizes da superintendência foram outro tema recorrente, retratado como fator que desestabiliza e sobrecarrega o ambiente escolar. A EEB-1 descreveu a constante expectativa de novos desafios, como “esperar a próxima bomba da superintendência para resolver”. De maneira similar, a EEB-2 reforçou que “as diretrizes vêm toda hora mudando [...] é tanta demanda que é preferível você aceitar aquilo e pronto”. Essas alterações frequentes não só prejudicam a organização do trabalho pedagógico, como também acentuam a sensação de injustiça ao privar as especialistas de condições adequadas para priorizar as questões pedagógicas.

A subjetividade do trabalhador atua como um fator que conecta o prazer e o sofrimento, influenciando suas reações às demandas do ambiente de trabalho (Hoffman et al., 2019). O sofrimento, por exemplo, surge quando as EEBs se veem sobrecarregadas com tarefas administrativas e burocráticas, que frequentemente obscurecem sua função pedagógica e limitam seu potencial. Segundo Franco (2008), grande parte do tempo dos coordenadores pedagógicos é consumida por atividades como preenchimento de planilhas, elaboração de relatórios e atendimento aos pais, o que compromete a experiência de prazer no trabalho. Essa carga de tarefas administrativas, somada à necessidade de lidar com problemas estruturais, como a falta de professores e questões disciplinares, intensifica o sofrimento, mas também motiva os coordenadores a buscarem espaços para discutir suas responsabilidades, por maior clareza em suas funções (Gräf, 2012) e reforça o desejo de transformação e busca por soluções.

Apesar das adversidades, muitas EEBs buscam construir ambientes colaborativos como estratégia para enfrentar os desafios. A EEB-4 ressaltou a importância do trabalho coletivo, dizendo: “Eu levo isso para a minha escola, para poder sentar com os professores e discutir a construção coletiva”. No entanto, essas iniciativas frequentemente dependem unicamente do

esforço das especialistas, que raramente recebem reconhecimento formal ou apoio institucional, perpetuando uma sensação de injustiça.

Além disso, foi destacada a dificuldade em implementar de forma efetiva o PPP, que, embora seja considerado um documento fundamental, frequentemente se mostra desconectado da realidade escolar. A EEB-7 observou que o PPP “ainda está muito distante da realidade da escola”, enquanto a EEB-1 mencionou que ele é adaptado para atender às exigências externas: “O nosso PPP procura sempre ser muito simples para poder acomodar o que é exterior”. Esse distanciamento entre o ideal e a prática reforça a percepção de inutilidade do esforço dedicado à sua elaboração.

Outro ponto amplamente citado foi a dificuldade em promover formações continuadas eficazes, devido à falta de tempo, estrutura e interesse. A EEB-2 afirmou: "Eu nunca tive condições, nem tempo, nem condições para montar uma formação continuada no módulo 2". Essa carência de suporte, aliada à sobrecarga de tarefas administrativas, como destacou a EEB-3, contribui para a desvalorização do papel formativo das especialistas.

Além disso, o esforço adicional para criar momentos de troca e valorizar os professores, mesmo sem respaldo oficial, revela um desequilíbrio entre as expectativas e os recursos efetivamente oferecidos. O diálogo aparece como ferramenta central para mediar conflitos e estabelecer vínculos no ambiente escolar. No entanto, muitos relatos indicam que a desvalorização do papel das EEBs interfere diretamente em sua capacidade de promover relações harmoniosas. A EEB-9 observa: “Não tenho problemas com professor, mas também não tenho vínculo, o que é caótico”, indicando que a ausência de reconhecimento institucional contribui para o isolamento e a sensação de inutilidade.

Além disso, as especialistas apontaram que as constantes cobranças e a falta de reconhecimento afetam não apenas o seu trabalho, mas também o clima escolar como um todo. A EEB-3 destacou a ausência de elogios como um problema recorrente: “Todo ser humano gosta de elogios. E a gente no Estado não tem muito isso, só cobrança”. Essa carência de valorização cria um ciclo de desmotivação e desgaste, comprometendo a qualidade do trabalho educacional.

No entanto, as EEBs 2, 11 e 12 destacaram o impacto negativo do desvio de funções em suas rotinas, referindo-se ao fato de o cargo de EEB englobar a supervisão pedagógica e a orientação educacional: “Então, aí já tem essa dificuldade, que você tem que assumir funções, o qual você não é formada. No meu caso, supervisão, eu tenho que fazer a parte de orientação, que é com aluno. E a parte burocrática” (EEB-2). Para a EEB-7, “por não ter hoje os dois cargos de orientador e do supervisor. Eu falo que nós estamos igual shampoo, dois em um. A gente

tem que fazer tudo, [...]. Então, eu corro muito. Poderia me dedicar mais à parte pedagógica se não tivesse que correr muito”. Relatos que reforçam como a desvalorização e a sobrecarga no trabalho de EEB geram sentimentos de frustração e injustiça, dificultando a realização plena do papel pedagógico das especialistas e comprometendo a qualidade do trabalho educacional.

Algumas falas evidenciam desafios estruturais e organizacionais que dificultam a efetividade do trabalho. A EEB-9 apontou a escassez de profissionais e o acúmulo de funções como barreiras significativas: “O Estado usa muito escola acolhedora, acolher o aluno, acolher a comunidade, mas para acolher tem que ter alguém acolhendo. O prédio não vai acolher ninguém, quem acolhe é o humano”. Essa falta de recursos humanos reflete diretamente na sobrecarga dos trabalhadores, gerando frustrações e comprometendo a qualidade do trabalho.

As especialistas também apontam a falta de valorização de suas qualificações acadêmicas e o descompasso nas progressões entre as carreiras de EEB e de professor. A EEB-8 desabafou: "Sinto falta de valorização, especialmente no reconhecimento de minha pós-graduação", evidenciando a negligência em relação ao investimento pessoal na formação continuada e o descumprimento da legislação em vigor, que reza que a progressão vertical se dará pela passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente no mesmo nível da carreira a que pertence, sendo concedida automaticamente ao servidor, cumpridos os requisitos legais (mínimo de cinco anos em cada nível e cinco avaliações com desempenho acima de 70%) e depois de ser requerida pelo servidor.

A valorização salarial foi outro tema recorrente. A EEB-6 refletiu sobre os descompassos entre remuneração, demanda de trabalho e exigência do cargo:

o salário poderia ser um pouco melhor. O salário de vice é bom. O salário especialista também poderia ser bom, por exemplo, no meu caso, eu não tenho vice, eu faço uma parte pedagógica e outra parte do trabalho de vice-diretor. [...] Além da dele, a do diretor também, quando o diretor se ausenta quem responde pela escola é o especialista [...]. Porque por 24 horas, ele ganha igual, eu ganho igual no cargo de professor em uso de biblioteca [...], é o mesmo salário. [...] Ganha igual a um professor dos anos iniciais. Acho que você teria que ganhar um pouco mais. E a gente não trabalha só por amor, a gente trabalha por dinheiro. Também tem os boletos que vem todo mês.

Esse descompasso salarial é igualmente mencionado pela EEB-4, que afirma: “Precisamos de um aumento real de 20% para que nosso trabalho seja devidamente valorizado”. Para a EEB-1, “a cobrança é muito rápida, mas a resposta é muito lenta”; ela também relatou

distanciamento entre salário e demandas e como essa pressão constante impacta diretamente a qualidade das atividades: “Eu acabo fazendo os relatórios mais resumidos [...] porque não tô com tempo certo pra fazer eles”. Além disso, a dificuldade em priorizar demandas conflitantes agrava o problema. Essa mesma especialista exemplificou: “Hoje era o último dia para fazer as inscrições da trilha do futuro, para os adolescentes, o curso técnico. E eu tinha que terminar os relatórios do Conselho de Classe. O que era mais urgente?”.

Essas situações não apenas geram uma profunda sensação de desvalorização e incerteza sobre suas próprias capacidades, elas criam um ciclo que compromete tanto a motivação quanto a autoestima de EEBs. Em caráter de exemplificação, o desabafo da EEB-1: “Será que eu sou boa, mesmo? Porque são tantos detalhes que eu acabo fazendo mal feito, [...] acabo lidando com tudo de forma apressada”.

Para além da questão de valorização salarial, para EEB-9 a solução seria estrutural: Criação de um núcleo de apoio à educação em cada escola permitiria que os especialistas focassem em suas áreas específicas, sem acumular funções de outros profissionais, como psicólogos ou assistentes sociais. Isso reforçaria a especialização e a clareza nas responsabilidades.

O trabalho é essencial para a construção da identidade social do trabalhador (Carmo et al., 2016). Essa identidade não é algo fixo, mas se constrói ao longo do tempo, em resposta às condições de trabalho e aos desafios diários (Dejours, 1992, 2013). A identidade profissional das EEBs está profundamente conectada à forma como enfrentam as adversidades do trabalho e ao reconhecimento de suas contribuições. Reconhecimento esse que, segundo as EEBs entrevistadas, se expressa, por exemplo, nas relações de colaboração com colegas e nas mudanças positivas que conseguem implementar no ambiente escolar.

No contexto educacional em que as EEBs estão inseridas, a relação entre prazer e sofrimento é constante, com as condições de trabalho impactando diretamente a motivação e o bem-estar dos profissionais (Roque et al., 2022; Giaponesi, 2008). As dificuldades cotidianas, como o estresse e a sobrecarga de tarefas, muitas vezes geram insatisfação e tornam o exercício da profissão ainda mais desafiador (Godinho, 2018).

No entanto, como destaca Torres (2020), é possível transformar o sofrimento em prazer por meio da mobilização subjetiva, a qual depende da capacidade dos profissionais de se adaptar e ressignificar as condições de trabalho (Hoffman et al., 2019). Com o apoio do coletivo de trabalho, as EEBs conseguem ressignificar suas experiências, encontrando sentido e motivação em seus esforços.

O prazer no trabalho surge quando o profissional consegue se adaptar de maneira criativa às condições de sua função, ressignificando o sofrimento e atribuindo valor à sua atividade (Dejours, 1999, 2004; Mendes & Muller, 2013). Nesse processo, o reconhecimento desempenha um papel fundamental, seja nas interações com outros profissionais, seja nas melhorias que conseguem implementar na escola. Esse reconhecimento não só contribui para gerar prazer e motivação, mas também ajuda a dar sentido ao sofrimento, tornando o enfrentamento das dificuldades mais saudável e construtivo (Mendes, 2007). Ele é essencial para a construção da identidade profissional e social das EEBs, fortalecendo sua sensação de pertencimento e valorização dentro do ambiente educacional.

Portanto, as relações sociais e o trabalho coletivo desempenham um papel fundamental na saúde mental e na construção da identidade profissional dos trabalhadores (Dejours, 1999). Esse contexto aponta para a necessidade urgente de repensar a organização e as políticas educacionais, com o objetivo de não apenas promover uma educação de qualidade, mas também de valorizar as EEBs e fortalecer a colaboração entre os diferentes atores do processo educacional. É essencial que as condições de trabalho e o reconhecimento das funções sejam reconsiderados, para que, assim, seja possível criar um ambiente mais saudável, motivador e eficaz para todos os envolvidos. O fortalecimento do trabalho coletivo e o reconhecimento das contribuições individuais são caminhos essenciais para garantir o bem-estar dos profissionais e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida.

5.4 Desafios no exercício da função de EEB e estratégias de superação

Com o objetivo de investigar os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica nas escolas estaduais de MG, bem como as estratégias adotadas pelos profissionais que ocupam o cargo de EEBs para superá-los, foi desenvolvida a Tabela 15, a partir da terceira e última linha da Tabela 11, que sintetiza os objetivos específicos da pesquisa. Essa estruturação possibilitou um aprofundamento da análise, proporcionando uma compreensão mais precisa de como os EEBs enfrentam as questões cotidianas, identificam e implementam soluções, e empregam diversas estratégias para superar os desafios inerentes às suas funções.

Tabela 15

Desafios no exercício da função de EEB e estratégias de superação

CONTINUA

Temática	Código	Categoria	Subcategoria
Desafios no exercício da função de EEB e estratégias de superação	Conflitos de papéis	Falta de clareza nas atribuições	“Eu comecei a ter pânico de ir para a escola. Comecei a não querer ir.” (EEB-1)
	Interferência externa	Pressões da SEE/MG, direção escolar, comunidade e políticas	“A gente é basicamente o padre da paróquia.” (EEB-1)
	Autogestão de atividades	Planejamento e organização	“Silêncio não tem neutralidade. Silêncio tem lado.” (EEB-8)
	Apoio colaborativo	Trabalho em equipe, busca de apoio entre pares	“ Se a gente não tiver amigo, não vai conseguir.” (EEB-1)

Após a realização de entrevistas com EEBs, cujo objetivo foi analisar os desafios que enfrentavam no exercício de sua função nas escolas estaduais mineiras, foi possível identificar tanto as dificuldades quanto as estratégias adotadas por essas profissionais para superá-las. Nesse contexto, a PDT oferece uma perspectiva importante: ela transforma o trabalho em uma fonte de prazer ao superar o sofrimento, proporcionando uma nova visão sobre os desafios psíquicos enfrentados pelos trabalhadores (Bueno & Macêdo, 2012).

O principal desafio identificado nas instituições foi a indefinição do papel das EEBs, o que resultou em desprofissionalismo e perda de identidade. Estudos sobre a PDT corroboram a ideia de que o trabalho não é apenas uma tarefa objetiva, mas envolve, inevitavelmente, a experiência afetiva e corporal do sofrimento. O corpo subjetivo, como descrito por Martins (2013), surge da interação entre o corpo biológico e a experiência de si, sendo também moldado pela interação com os outros no ambiente de trabalho. Nesse sentido, a organização do trabalho pode ser tanto um meio para a realização da identidade do trabalhador quanto um fator que fragiliza sua subjetividade, caso haja um descompasso entre as expectativas do trabalhador e as

exigências do trabalho (Martins, 2013).

A falta de clareza nas atribuições, por sua vez, resultou em uma sobrecarga de trabalho, o que comprometeu a eficiência das atividades pedagógicas e administrativas. Nesse processo, estas servidoras buscaram estratégias para lidar com essas contradições, o que impactou diretamente na formação de sua identidade e nas suas capacidades de enfrentamento (Caeiro, 2017). A organização do trabalho, portanto, não deve ser vista apenas como um espaço objetivo e produtivo, mas como um contexto psíquico, que interfere diretamente na saúde mental do trabalhador e molda suas vivências de prazer e sofrimento (Dejours, 2004).

Assim, a análise das dificuldades e estratégias enfrentadas pelas EEBs revela a complexidade do trabalho escolar, que vai além das tarefas formais e envolve aspectos subjetivos profundos, influenciando tanto a saúde mental quanto a identidade profissional dessas EEBs. Ao considerar essas dimensões, torna-se possível pensar em práticas mais eficazes para a valorização do trabalho e o enfrentamento dos desafios cotidianos, oferecendo um espaço mais equilibrado e saudável para o desenvolvimento da profissão. Outro ponto relevante foi o desalinhamento entre a formação acadêmica e as funções desempenhadas. A predominância de tarefas administrativas e a gestão de conflitos escolares, muitas vezes, estavam em desacordo com as expectativas formativas dos profissionais, que, frequentemente, se viam distantes do que havia sido prescrito em sua formação. Esse descompasso entre o trabalho prescrito e o real afetou diretamente a qualidade das ações pedagógicas (Noronha, 2001).

Apesar dessas dificuldades, as EEBs buscaram estratégias de enfrentamento eficazes. A cooperação entre colegas surgiu como um mecanismo de resistência ao sofrimento, sendo a construção de soluções conjuntas e o fortalecimento dos vínculos interpessoais essenciais para o suporte emocional e profissional das educadoras. A união da categoria e o fortalecimento sindical também foram vistos como passos fundamentais para a melhoria da atuação profissional, criando espaços para a negociação de condições mais adequadas de trabalho (Dejours, 1992; Mendes, 2007).

Nesse sentido, as propostas para superar esses desafios envolviam a criação de políticas públicas que promoviam a valorização salarial e simbólica, além de melhores condições de trabalho e maior autonomia para as EEBs. Um ambiente escolar mais equilibrado e saudável, conforme sugerido por Franco (2008) e Mendes et al. (2007), foi visto como um fator imprescindível para o desempenho das profissionais, garantindo um espaço propício à qualidade de ensino e à realização pessoal e profissional.

Além disso, o reconhecimento profissional surgiu como um fator crucial para o

enfrentamento das dificuldades. A ressignificação do sofrimento e o reconhecimento do trabalho realizado foram fundamentais para dar sentido ao que era feito, mantendo a motivação das EEBs em níveis elevados. A ausência de reconhecimento, por outro lado, gerou sentimentos de injustiça, desvalorização e impactou negativamente o desempenho profissional. Como afirma Dejours (1994), o reconhecimento é essencial para que o trabalho seja vivenciado de maneira positiva, contribuindo para a construção de um sentido mais profundo nas atividades diárias.

Por fim, destacou-se a importância de características como resiliência e capacidade de adaptação. Essas competências foram fundamentais para que as EEBs conseguissem enfrentar as adversidades do contexto escolar e continuassem a se desenvolver de maneira profissional. A transformação das dificuldades em aprendizado e crescimento foi vista como uma oportunidade de superação, que levou à construção de um ambiente escolar mais dinâmico e colaborativo. A resiliência, portanto, foi uma ferramenta chave para lidar com os desafios diários e manter a motivação, garantindo a continuidade e a evolução das práticas pedagógicas.

5.4.1 “Eu comecei a ter pânico de ir pra escola... comecei a não querer ir”

A insegurança e o medo no ambiente de trabalho das EEBs foram questões bastante presentes nas entrevistas, refletindo a pressão e as demandas intensas que esses profissionais enfrentam. Esse sentimento é manifestado de diferentes formas, como o medo de adoecer novamente devido ao estresse, o medo da violência e até o temor de situações criadas por alunos ou outros membros da comunidade escolar. Um dos exemplos mais claros vem da EEB-1, que compartilha sua experiência de ter enfrentado um quadro de pânico e estresse relacionado ao trabalho. Ela descreveu como chegou a ter medo de ir para a escola, apesar de gostar do ambiente escolar. Ela disse:

Eu comecei a ter pânico de ir pra escola... comecei a não querer ir. Eu me arrumava, eu sentava na cama e falava com meu marido... vou sentar na minha cadeira e cumprir o máximo de coisas que eu conseguir, mesmo sabendo que são poucas.

A frase “Eu comecei a ter pânico de ir pra escola... comecei a não querer ir” captura de forma crua e impactante a realidade de muitas EEBs, que enfrentam desafios emocionais e psicológicos intensos no exercício de suas funções. O medo, a insegurança e a angústia têm se

tornado companheiros constantes de profissionais dedicados a um trabalho que, apesar de essencial, muitas vezes é desvalorizado e negligenciado.

Esse medo, aliado à pressão de ser uma profissional responsável, levou a EEB-1 a se afastar de certas práticas, como responder a *e-mails* fora do horário de trabalho, para preservar sua saúde mental. Ela afirmou: “Eu não respondo *e-mail* fora do meu horário... porque senão a gente fica doida, que foi o que aconteceu comigo”.

Outro relato que fala sobre o medo em relação a alunos com históricos de vida complicados, que podem gerar situações de violência ou conflitos, foi compartilhada pela EEB-5: “Eu já tive bastante medo em relação a alunos, com histórico de vida bem complicado... tem uns alunos que deixam a gente meio temerosa”. Esse sentimento de insegurança está relacionado ao contexto de violência escolar, que, embora não seja uma constante, ainda gera temor nos profissionais, especialmente aqueles que lidam com alunos em situação de vulnerabilidade.

A dificuldade em equilibrar as demandas profissionais com a vida pessoal também apareceu como fator de estresse e insegurança. As EEBs 10 e 12 relataram perder horários de compromissos pessoais por causa do trabalho. A EEB-1 relatou que, para evitar o desgaste, ela passou a não misturar mais sua vida pessoal com as responsabilidades do trabalho. Ela afirmou: “Eu parei... eu resumo o meu trabalho só às quatro horas”. Isso reflete a necessidade de limites claros entre vida profissional e vida pessoal, algo que se torna mais evidente quando as responsabilidades começam a invadir a esfera privada, gerando cansaço, estresse e desequilíbrio.

Para a EEB-2, essa sobrecarga de trabalho está diretamente relacionada ao excesso de tarefas e à falta de tempo para realizá-las, o que gera frustração. Ela explicou: “Essa mudança de função... acho que está acabando com qualquer especialista na rede estadual... isso causa estresse, chateação, porque você tem as suas demandas de trabalho, você tem as suas entregas e você não tem tempo hábil para fazer”. Isso é exacerbado pela falta de reconhecimento e pela sobrecarga de atividades, o que leva muitos profissionais a adoecer sem se ausentarem do trabalho, como observou EEB-2: “A gente não falta. Não vejo especialista de licença por doença, não vejo isso. [...] não é que ele não adocece, ele vai doente, ele vai passando mal”.

A falta de reconhecimento e as demandas excessivas também são destacadas pela EEB-9, que se sente sobrecarregada e frustrada por não conseguir realizar bem todas as suas tarefas. Ela comentou: “Eu faço tudo porcamente para dar conta de tudo. Não sou uma boa supervisora pedagógica, não sou uma boa orientadora educacional, você não é boa em nada. Você faz tudo mais ou menos para conseguir dar conta de tudo”. Esse sentimento de frustração é amplificado

pela falta de apoio do estado, que muitas vezes atropela os planejamentos e não oferece condições adequadas para o trabalho, como a EEB-9 descreveu: “aí, do nada, você chega para trabalhar e o estado resolve que vai participar do ciclo um das avaliações do MEC que não estava previsto no calendário que ele mesmo fez para organizar o ano letivo”.

As entrevistas realizadas evidenciam uma realidade complexa e desafiadora no cotidiano de EEBs, caracterizada por uma tensão constante entre a busca pela realização profissional e o risco iminente de esgotamento pessoal. A pressão por resultados imediatos e a escassez de reconhecimento das demandas externas sobrecarregam esses profissionais, impactando diretamente sua saúde mental. O medo da violência e as inseguranças no ambiente escolar acrescentam camadas adicionais de vulnerabilidade a essa situação.

Nesse cenário, muitos optam por adotar estratégias de autoconservação, estabelecendo limites mais rígidos em suas jornadas de trabalho. Um exemplo claro disso é a fala de EEB-4, que afirmou: "Eu só pego serviço às 18 horas. Antes disso, não trabalho mais para a escola... Se você não desligar, você pira, já tinha pirado há muito tempo". Essa declaração reflete o esforço em equilibrar a dedicação ao trabalho com a preservação da saúde mental, destacando a necessidade de demarcar fronteiras claras entre o ambiente profissional e o pessoal.

As entrevistas revelam um ambiente de trabalho permeado por insegurança, medo e pressões constantes, refletindo os impactos psicológicos das intensas demandas profissionais. O temor de adoecer devido ao estresse, enfrentar violência escolar ou lidar com situações complexas envolvendo alunos em situação de vulnerabilidade são questões recorrentes. Além disso, a sobrecarga de tarefas, a falta de tempo para cumpri-las e a ausência de reconhecimento e apoio institucional geram sentimentos de frustração e desgaste.

Para lidar com esses desafios, muitos trabalhadores adotam estratégias de autoconservação, como estabelecer limites claros entre a vida profissional e pessoal, com o objetivo de preservar sua saúde mental e evitar o esgotamento. Contudo, a pressão externa e as condições inadequadas de trabalho continuam a impactar negativamente seu desempenho e bem-estar. Nesse contexto, os mecanismos de defesa utilizados pelos trabalhadores se tornam fundamentais, pois possibilitam formas de enfrentamento do sofrimento laboral (Cançado & Sant’Anna, 2013).

A mobilização subjetiva é essencial para entender como o sofrimento no trabalho pode ser transformado em prazer. Ela envolve o processo pelo qual o trabalhador utiliza sua subjetividade e inteligência, em colaboração com o coletivo de trabalho, para modificar situações de sofrimento, buscando uma experiência mais gratificante (Torres, 2020, p. 25). O enfrentamento do sofrimento no trabalho ocorre por meio de estratégias de defesa ou

enfrentamento, adotadas tanto individualmente quanto coletivamente. Essas estratégias, que podem variar dependendo das situações de trabalho, são caracterizadas por sutileza, engenhosidade e inventividade, permitindo que os trabalhadores convivam com o sofrimento sem adoecer. No entanto, quando essas estratégias sustentam uma falsa estabilidade psíquica, elas podem mascarar o sofrimento e se tornar patológicas (Dejours, 1992; 2013).

O sofrimento no trabalho surge quando a realidade do ambiente laboral não corresponde às expectativas e desejos do trabalhador, gerando um esforço contínuo para resolver as contradições dessa realidade (Caeiro, 2017; Carvalho, 2020). Nesse processo, as dimensões psicológicas das relações de trabalho se tornam evidentes, pois emoções, medos, desejos e interações sociais impactam diretamente a saúde mental dos trabalhadores. As estratégias defensivas, por sua vez, são construídas coletivamente como formas de enfrentar esses desafios e garantir o equilíbrio emocional frente às dificuldades diárias (Caeiro, 2017; Carvalho, 2020). Assim, o sofrimento no trabalho se caracteriza pelo desgaste emocional, como cansaço, desânimo e frustração em relação às tarefas desempenhadas (Mendes, 1999).

5.4.2 “A gente é basicamente o padre da paróquia”

As EEBs desempenham papel essencial na estrutura escolar, servindo como elo entre a gestão, os professores, os estudantes e suas famílias. No entanto, essas profissionais enfrentam desafios que incluem esgotamento emocional, estresse, insatisfação, sobrecarga, frustração, insegurança e medo, fatores que impactam profundamente tanto sua prática quanto sua saúde psíquica. A EEB-1 destacou o papel multifacetado desempenhado: “A gente é basicamente o padre da paróquia. A gente escuta as confissões, [...] consegue realinhar os relacionamentos [...] a gente é meio que a mãe da relação [...] que tá sempre ali tentando, tentando organizar da melhor maneira possível”. Essa perspectiva evidencia como a sobrecarga de demandas e a necessidade de acolhimento constante ampliam as fontes de sofrimento no ambiente escolar.

Reforça também como o impacto da dissociação entre o que é prescrito e o que é possível realizar nas condições dadas, divergência que compromete a percepção de eficácia pessoal e profissional, gerando consequências graves para a saúde. A EEB-1 compartilhou um exemplo claro do impacto físico desse cenário: “Quando dá novembro, a minha cara treme toda, toda, toda. Pisca tudo. Eu perco o controle dos músculos faciais”, esses possíveis sinais de exaustão física ilustram como o trabalho excessivo e o estresse podem levar ao sofrimento psíquico.

A falta de reconhecimento, tanto financeiro quanto simbólico, também é uma queixa recorrente entre as EEBs. A EEB-3 desabafou: “Eu não me sinto em nenhum momento reconhecida. Eu acho que eu sou um número”. Essa percepção de invisibilidade é compartilhada por outras colegas, como relatado pela EEB-9: “Você não é da gestão, você não tem poder de decisão na escola, [...] você acolhe, mas resolver de fato você não consegue. [...] A falta de reconhecimento do especialista é total”.

Embora algumas EEBs apontem a estabilidade do vínculo efetivo como um aspecto positivo, ela não compensa as demais insatisfações. A EEB-5 observou: “A segurança é muito importante. É muito melhor você ter a segurança que você trabalha com mais prazer. Te dá um suporte melhor”. Contudo, a EEB-9 destacou que as condições de trabalho vêm reduzindo o valor percebido dessa estabilidade: “O efetivo caiu tanto, [...] é tão pouco direito, tanta obrigação, que, tirando você ter pagamento em janeiro, não faz diferença alguma”. Além disso, contratadas também enfrentam forte pressão, como apontado pela EEB-4: “O contratado é bem cobrado”.

Outro fator crítico é como todos as especialistas entrevistadas reportaram a falta de autonomia no trabalho, sendo ela, muitas vezes, responsável pela intensificação da alienação, redução do senso de pertencimento e de propósito e agravada por gestões escolares autoritárias que limitam as decisões pedagógicas e locais das especialistas, situação resumida pela EEB-7: “O que mais me cansa é a minha relação, é a falta de autonomia para agir. E a relação com uma gestão autoritária que não é compartilhada”.

O descompasso entre as demandas externas e as condições reais de trabalho contribui para uma sensação de frustração constante, conforme exemplificado pela EEB-9: “Você acolhe, você ouve, mas resolver de fato você não consegue. [...] Todo vínculo criado com o aluno se perde um pouco”, o que gera conflito interno, causado pela incongruência entre as expectativas institucionais e os limites práticos.

Os desafios enfrentados pelas EEBs no ambiente escolar, como a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento, o esgotamento emocional e a escassez de autonomia, configuram uma realidade complexa que impacta não apenas a saúde física e emocional dessas profissionais, mas também compromete sua eficácia no desempenho das funções. Tais condições de trabalho tornam-se fontes de sofrimento, afetando diretamente o bem-estar psíquico e emocional de EEBs, podendo fazer com que os trabalhadores se sintam incapazes de lidar com as demandas diárias do ambiente laboral (Dejours, 1996; Torres, 2020).

As EEBs, ao exercerem a função de intermediárias entre a gestão, os professores, os alunos e suas famílias, estão inseridas em uma rede de relações que constantemente impõem

demandas contraditórias. Essas profissionais são constantemente pressionadas por uma carga de trabalho excessiva, o que se traduz em uma exaustão física e emocional que compromete sua capacidade de desempenho. O excesso de tarefas, muitas vezes automatizadas ou imposta por normas organizacionais rígidas, como destacam Dejours (1996) e Torres (2020), faz com que as EEBs sintam-se incapazes de atender a todas as expectativas exigidas por seu papel. Essa incapacidade de lidar com as demandas diárias gera um sofrimento que, em muitos casos, é silenciado pela falta de reconhecimento e valorização de seu trabalho.

A desconexão entre as expectativas institucionais e as condições reais de trabalho, aliada a uma gestão hierarquizada, configura um cenário em que a falta de autonomia se torna ainda mais aguda, intensificando o sentimento de impotência das EEBs. Nesse contexto, Dejours (2008) destaca que o trabalho está profundamente vinculado à experiência do real, sendo uma vivência afetiva que desafia o indivíduo a enfrentar as adversidades diárias. Para lidar com esses desafios, o trabalhador recorre às suas capacidades psíquicas, utilizando sua criatividade e inteligência para reinventar suas práticas e resistir ao fracasso.

Contudo, o sofrimento surge quando ele não consegue se ajustar às exigências do trabalho prescrito ou quando as tarefas que lhe são atribuídas não oferecem margem para o exercício dessas capacidades, tornando-se, assim, insustentáveis. Essa impossibilidade de realização e a ausência de espaço para a criatividade fazem do trabalho um fardo, como observam Bendassolli e Soboll (2011), aprofundando o sofrimento do trabalhador e evidenciando as contradições presentes nas relações de trabalho.

De acordo com a PDT, as condições organizacionais podem gerar sofrimento de diversas naturezas. O sofrimento criativo, por exemplo, ocorre quando o trabalhador encontra formas de resistência, como a indignação e a denúncia, diante das condições adversas (Dejours & Abdoucheli, 1993). No caso das EEBs, esse tipo de sofrimento se manifesta na luta por melhores condições de trabalho ou na busca por reconhecimento, o que, embora funcione como um mecanismo de defesa, também pode gerar desgaste emocional.

Por outro lado, o sofrimento patogênico, um dos efeitos mais alarmantes da falta de apoio e da sobrecarga de trabalho, ocorre quando os recursos defensivos das EEBs se esgotam. Nesse momento, os profissionais começam a se sentir incapazes de atender às exigências da escola, gerando um profundo sentimento de fracasso e desesperança, como ilustrado nos relatos apresentados, como o da EEB-1:

A gente tá ficando doente e ninguém tá se importando com isso [...] o cargo do especialista é muito ruim, muito frustrante. Todos os documentos que você pega, o

especialista vai direcionar, o especialista é responsável por A, B, C e D, o especialista, especialista, especialista. Mas aí, quando o especialista diz o que deve ser feito, vem alguém da superintendência e desconsidera. Aí, a gente fica lidando com problemas que não conseguimos resolver, sem ter autoridade para isso.

Essa fala revela como a ausência de autonomia e o descompasso entre as responsabilidades atribuídas e o apoio efetivo podem gerar um ambiente de trabalho tóxico, onde a frustração se acumula. De acordo com Silva et al. (2021), é imprescindível que a organização do trabalho seja repensada para evitar que esse sofrimento evolua para um quadro patológico, prevenindo, assim, o adoecimento das EEBs.

O sofrimento ético é ainda mais grave, pois surge quando as EEBs (Equipes Educacionais Básicas) se veem compelidas a agir contra seus próprios valores e princípios, seja devido à pressão institucional ou à falta de autonomia. Esse tipo de sofrimento não decorre de um mal diretamente sofrido, mas de um processo de subordinação, em que os profissionais são forçados a realizar ações que, em sua essência, consideram prejudiciais ou contrárias ao que entendem como justo e equitativo no ambiente escolar. Um exemplo claro desse sofrimento é relatado pela EEB-1:

Em 2022, que eu te falei que foi o pior ano que eu trabalhei, a gente voltou da pandemia, estava tudo muito difícil e tinha uns alunos com sérios problemas de aprendizagem. Eles não iam conseguir, tanto que não conseguiram aprender. A escola tinha 900 alunos e cerca de 150, 180 iam ser reprovados. Achei uma taxa muito baixa, mas veio um analista de educação da superintendência e aprovou todo mundo: aluno que não sabia escrever o próprio nome no sexto ano foi aprovado. Ela pegou tudo que a gente falou, ignorou e aprovou. Ou seja, todo o trabalho que a gente fez não serviu de nada. A autoridade que a gente tinha não serviu de nada. No outro ano, esses alunos ficaram zombando da cara dos professores: ‘não fiz nada e passei de ano, não vim na escola e passei de ano, então não vou fazer nada de novo, que vou passar de ano de qualquer jeito’. Ou seja, a gente ficou mais doente. Eu mesma tive que fazer tratamento psiquiátrico em 2023 por não saber lidar com essa pressão, porque não tem como. Você faz seu trabalho, chega alguém e fala que seu trabalho tá errado e vai passar de qualquer jeito.

A falta de valorização e o desrespeito pelas decisões dos profissionais muitas vezes levam essas educadoras a internalizar essa subordinação, resultando em um distanciamento

emocional e afetivo do próprio trabalho. Esse sofrimento ético, como descrito por Dejours e Abdoucheli (1993), Lancman e Sznelwar (2004), Dejours (2011, 2012), Mendes (2017) e Silva et al. (2021), não surge apenas de um mal externo, mas do conflito interno gerado ao realizar ações que vão contra os princípios que o indivíduo normalmente reprova.

As pressões enfrentadas pelas EEBs revelam como a organização do trabalho, ou a falta de um projeto operatório saudável, pode impactar profundamente sua subjetividade. Ao definir as funções dessas profissionais de forma rígida, sem considerar suas necessidades emocionais e psíquicas, o Estado contribui para a sobrecarga psíquica, como apontado por Carmo et al. (2016) e Dejours et al. (1994). Esse conflito, gerado pela tensão entre as expectativas institucionais e os desejos dos trabalhadores, emerge como uma das principais fontes de sofrimento. A ausência de mudanças estruturais que promovam um ambiente de trabalho mais justo e equilibrado intensifica esse sofrimento, elevando o risco de desenvolvimento de doenças mentais.

Os desafios enfrentados pelas EEBs no ambiente escolar não são apenas uma questão de falta de reconhecimento ou de sobrecarga de trabalho, mas refletem a interação complexa entre as demandas institucionais e as necessidades subjetivas dos trabalhadores. O enfrentamento desse sofrimento exige mudanças na organização do trabalho e a criação de estratégias de mediação que busquem reduzir o sofrimento e transformar as condições adversas em uma fonte de prazer e satisfação no trabalho (Mendes & Ferreira, 2007). O trabalho das EEBs, assim como o de outros profissionais, deve ser reconhecido não apenas por suas funções técnicas, mas pelo impacto significativo que tem sobre a saúde emocional e o bem-estar dos indivíduos que o desempenham.

5.4.3 *“Silêncio não tem neutralidade, silêncio tem lado”*

A análise das entrevistas realizadas evidencia que a liberdade de expressão, seja pela fala, seja pela ação, atua como elemento transformador no ambiente de trabalho. No entanto, sua efetividade está intrinsecamente ligada à Direção escolar e às relações interpessoais estabelecidas. O reconhecimento e o apoio nesses espaços são fundamentais para transformar o sofrimento diário em experiências construtivas, sobretudo quando vivenciados de forma coletiva. Nesse contexto, a EEB-5 destaca: “Você tem condição de chegar perto de uma pessoa e conversar abertamente com ela, né? Então, isso é importante”.

A importância de uma chefia que ofereça suporte e abertura para negociações é uma

questão recorrente. O reconhecimento e a escuta ativa são essenciais para a saúde mental e o bem-estar no trabalho. A EEB-1, por exemplo, relata trabalhar com um diretor rígido, mas justo e acolhedor, promovendo segurança e apoio: “Ele tá sempre pronto pra ajudar, tá sempre pronto pra colocar o pé no freio quando vê que você não vai dar conta”. Discurso semelhante ao da EEB-10, que relata ter sucesso em seu trabalho devido apoio e intervenção da Direção Escolar.

Em contrapartida, a EEB-2 descreve uma relação limitada com a gestão: “Ao invés de eu estar fazendo as coisas rápido, com mais dinamismo, eu tenho que depender da autorização do diretor para replicar”. Essa limitação na autonomia também é percebida pela A EEB-7: “O que mais me cansa é a minha relação, é a falta de autonomia para agir. E a relação com uma gestão autoritária que não é compartilhada”, o que gera frustração e desgaste, dificultando a transformação do sofrimento em algo criativo. A ausência de autonomia intensifica a alienação, reduzindo o senso de pertencimento e de propósito.

Além disso, o relacionamento com os colegas também desempenha papel crucial no ambiente escolar. A convivência harmoniosa pode ser um ponto de apoio emocional e profissional, como enfatiza a EEB-3: “Hoje eu posso falar que não tenho problema, mas isso foi um processo. Quando eu entrei, tive vários”. Entretanto, a ausência de articulação pode gerar isolamento, conforme relatado pela EEB-9: “Não tenho ninguém para falar, mesmo porque eu trabalho sozinha”. A falta de cooperação limita a ressignificação das dificuldades e intensifica o sofrimento.

Outro aspecto essencial é a liberdade para criar e implementar ideias pedagógicas, frequentemente cerceada pela gestão escolar. A EEB-7 evidencia como a ausência dessa liberdade impacta negativamente o trabalho: “Se eu faço um trabalho bom com uma gestão ruim, com uma boa gestão eu faria um trabalho mil vezes melhor”. A mesma instituição ressalta um cenário de desigualdade e privilégios entre colegas, resultado da precarização nas contratações:

Mas eu tenho 11 regentes. Dessas 11 regentes, só uma é efetiva. Então, elas se escondem atrás do “ai, eu sou, eu estou convocada. Então, eu não quero atrito com a direção”. Vêm os pontos, as coisas erradas, mas não querem se posicionar. E outros têm alguns privilégios por estarem próximos da gestão. Como faltar, não ter o dia descontado. Então, eu tô sempre falando com elas: “olha, silêncio não tem neutralidade, silêncio tem lado”.

Em contrapartida, há exemplos de gestões que promovem o diálogo e a negociação,

como relata a EEB-8: “Ele gosta de negociar e eu aceito negociação. Porque às vezes uma visão que eu tenho, ele, de fora, tem uma visão melhor”. Essa dinâmica construtiva valoriza o trabalhador como sujeito ativo e incentiva a criação coletiva.

A liberdade no trabalho não significa ausência de regras, mas, sim, a possibilidade de participar ativamente da construção das condições de trabalho. Quando essa liberdade é restringida, os profissionais tendem a se sentir desvalorizados. A EEB-5 desabafa: “Você não vê o seu trabalho valorizado. É realmente se sentir desvalorizada mesmo”. Essa sensação também é reforçada por barreiras estruturais, como aponta a EEB-7: “A nossa conversa é muito clara, o grupo é muito bom, [...] mas que é da estrutura do Estado, que, ao não chamar os concursados, nos coloca diante dessa situação difícil”.

A falta de liberdade e reconhecimento afeta diretamente o clima organizacional e as relações interpessoais. A EEB-6 ilustra essa dificuldade: “Aí é complicado, porque uma decisão, ela vem e tira essa liberdade. Aí é difícil trabalhar”. Além disso, relações hierárquicas tensas podem comprometer o ambiente de trabalho, como relata a EEB-2: “No dia a dia tá sempre muito pesado o clima na escola”.

A falta de acolhimento é um ponto frequente, como exemplificado pela EEB-1, que compartilha: “Fui mal recebida pelo diretor quando cheguei à escola; ele me tratou de forma hostil por causa de desconfianças infundadas”. A importância das relações interpessoais para um ambiente de trabalho positivo também foi destacada pela EEB-6: “Embora o cargo de especialista seja muitas vezes visto com desconfiança pelos professores, um bom relacionamento pode mitigar esse desafio”.

As experiências das escolas entrevistadas revelam contradições que refletem a complexidade do ambiente escolar. Apesar das dificuldades, é possível criar um espaço mais colaborativo, por meio do diálogo e do reconhecimento. A EEB-8 ressalta o papel do suporte mútuo para evitar desgastes emocionais: “Antes de eu tomar uma decisão que seja mais séria, eu peço a opinião deles também. Então, assim, me deixa mais segura”.

Criar um ambiente que valorize a liberdade, o suporte e o reconhecimento é essencial para transformar os desafios em oportunidades de crescimento e realização profissional, já que a liberdade para expressar opiniões e atuar com autonomia é associada a um ambiente mais leve e satisfatório. A EEB-5 resume essa relação de forma positiva: “Eu fico feliz, ultimamente eu tô muito tranquila, tô bem feliz [...] É muito tranquilo, eu falo com muita alegria e satisfação do meu trabalho”.

A liberdade de expressão, tanto na fala quanto na ação, é um fator transformador no ambiente de trabalho escolar, mas sua efetividade depende diretamente da qualidade da

liderança e das relações interpessoais estabelecidas. Quando a direção escolar oferece suporte, reconhecimento e um espaço aberto para negociação, as dificuldades cotidianas podem ser transformadas em experiências construtivas, como já indicado por Silva e Bonvicini (2018). No entanto, a dinâmica entre as expectativas do empregador e as necessidades dos trabalhadores muitas vezes gera um conflito, resultando em sofrimento (Bendassolli & Soboll, 2011; Dejours, 1999).

De acordo com a análise das entrevistas de EEBs, o Estado, ao impor regras rígidas e dominar a organização do trabalho, restringe a liberdade e identidade dos profissionais, o que impacta negativamente sua saúde mental e seu bem-estar. Nesse cenário, é fundamental a criação de um espaço público de fala, onde as vozes, sentimentos e contradições dos trabalhadores possam ser expressos, visto que esse espaço se torna essencial para entender as causas do sofrimento e recuperar o prazer no trabalho (Dejours, 1992; Mendes, 2007). Esse espaço de expressão, conforme defendido por Silva et al. (2021), visa não apenas eliminar o sofrimento, mas transformá-lo, permitindo ao trabalhador superar as dificuldades e, ao fazer isso, encontrar prazer no trabalho e prevenir o adoecimento.

A liberdade para se expressar e agir no trabalho, portanto, é um aspecto determinante para a saúde mental de EEBs. Quando o ambiente de trabalho proporciona reconhecimento e autonomia, os trabalhadores se sentem valorizados, o que se torna crucial para transformar o sofrimento em prazer (Mendes, 1999; Dejours, 2004, 2007, 2012). Por outro lado, a ausência desse reconhecimento e da autonomia necessária gera um ambiente de frustração e desmotivação, como observado em algumas escolas, onde as condições de trabalho se mostram prejudiciais ao bem-estar dos profissionais (Dejours, 1999; Mendes, 1999; Silva & Bonvicini, 2018).

As relações sociais e emocionais no ambiente de trabalho são fundamentais para a saúde mental dos trabalhadores (Dejours, 1999), uma vez que, dependendo de como essas relações se alinham ou se confrontam com as necessidades e desejos dos profissionais, elas podem gerar tanto prazer quanto sofrimento (Dejours, 2004; Bendassolli & Soboll, 2011). Nesse contexto, quando a realidade do trabalho não corresponde às expectativas dos trabalhadores, o sofrimento surge como um esforço constante para lidar com as contradições do ambiente laboral (Caeiro, 2017; Carvalho, 2020).

Além disso, a falta de um espaço de diálogo construtivo intensifica esse sofrimento, especialmente quando os trabalhadores são forçados a exercer funções além de suas atribuições, como ocorre com os coordenadores pedagógicos que frequentemente desempenham tarefas fora de seu papel prescrito (Fernandes, 2004). A precariedade na organização do trabalho, aliada à

ausência de liderança efetiva, gera um sentimento de inadequação e incapacidade entre EEBs, o que os impede de desempenhar suas funções de maneira plena e satisfatória (Duarte & Mendes, 2015; Franco, 2008). A sobrecarga e a falta de apoio contribuem para um ambiente de estresse constante, o que, como apontado por Giaponesi (2008), resulta em profissionais desmotivados, insatisfeitos e com dificuldades para exercer suas funções de maneira eficaz.

Portanto, é essencial criar um ambiente escolar que valorize a liberdade de expressão, o reconhecimento e a autonomia dos trabalhadores. Quando esses elementos são proporcionados, as relações interpessoais tendem a melhorar, e o espaço para o diálogo se torna uma ferramenta poderosa para resolver as contradições existentes e transformar o sofrimento em oportunidade de crescimento. O trabalho, quando respeitado e valorizado, pode se tornar um espaço criativo e de realização, onde a cooperação entre os profissionais não só melhora o clima organizacional, mas também contribui significativamente para o bem-estar psicológico de cada indivíduo, promovendo um ambiente mais saudável e satisfatório para todos.

5.4.4 *“Se a gente não tiver amigo, não tiver suporte, não vai conseguir”*

As questões levantadas nas entrevistas evidenciam como as condições estruturais e emocionais do ambiente escolar impactam diretamente o desempenho e a saúde mental dos EEBs. A falta de apoio emocional e de redes de colaboração, somada à sobrecarga de funções e à desvalorização profissional, gera altos níveis de estresse e desgaste emocional, fatores que comprometem a capacidade dos especialistas de encontrar significado e satisfação em suas atividades, criando um ciclo de sofrimento que afeta não apenas os indivíduos, mas também a qualidade do ensino.

“Se a gente não tiver amigo, não tiver suporte, não vai conseguir”. Essa frase dita pela EEB-1 reflete uma preocupação central expressa nas entrevistas sobre as condições de trabalho, evidenciando a necessidade de apoio emocional e de um ambiente colaborativo para que os especialistas possam lidar com as demandas diárias. Temas como a sobrecarga, a busca por redes de apoio e o impacto do ambiente escolar sobre o bem-estar e a saúde mental foram recorrentes, mostrando-se elementos determinantes para a qualidade de vida desses profissionais.

Diversos entrevistados destacaram a importância do suporte entre colegas, especialmente em momentos difíceis. A EEB-1 ressaltou: “Se não tiver amigo, suporte, não dá”, apontando a sobrecarga emocional e a necessidade de espaços seguros para desabafar sem

juízos. De forma semelhante, a EEB-4 destacou a importância dos encontros entre colegas, considerando-os fundamentais para a troca de experiências, mas lamentou a escassez desses momentos devido à alta carga de trabalho, o que apontou que o isolamento no ambiente laboral pode levar ao esgotamento emocional, comprometendo a satisfação no trabalho e a saúde mental dos especialistas.

Outro ponto recorrente foi a falta de clareza sobre as atribuições dos especialistas e sobre as resoluções da SEE/MG. A EEB-2 destacou: “Se a legislação fosse clara com relação à função do especialista, já seria meio caminho andado, meia solução do problema pra todo mundo”. A indefinição sobre as responsabilidades dos profissionais contribuiu para a sensação de desorientação e para a percepção de que os EEBs não exercem suas funções de maneira estruturada. Esse cenário gera confusão, tensão e desmotivação, elementos que, segundo a psicodinâmica do trabalho, comprometem o desempenho e a realização profissional.

A colaboração entre os educadores também foi destacada como necessidade urgente. A EEB-3 apontou: “A gente tinha que ter momentos pra conversar sobre as propostas, não só esses encontros que a secretaria faz pra mostrar algo que tem que ser executado”. Já a EEB-5 lamentou o fim dos encontros regulares promovidos pela Metropolitana antes da pandemia de COVID-19, pois esses encontros favoreciam a troca de experiências, os quais eram muito valorizados pelos profissionais. Essas falas reforçam a ideia de que a coletividade é um elemento essencial no ambiente de trabalho. A ausência de momentos colaborativos acentua a solidão e a sensação de impotência diante das dificuldades, reduzindo as possibilidades de superação coletiva.

A percepção de exclusão e desvalorização dos EEBs foi ressaltada pela EEB-7, que ressaltou: “A equipe gestora de uma escola é formada pelo diretor, vice-diretor e especialista. Mas nós não somos reconhecidos como parte da gestão, só no papel”. Essa falta de reconhecimento e a exclusão dos EEBs de decisões importantes geram um sentimento de invisibilidade e impactam diretamente a autoestima, levando à frustração e à sensação de desamparo, o que afeta tanto a eficácia quanto o senso de pertencimento.

Outro ponto de destaque foi a necessidade de repensar o sistema educacional, especialmente no que diz respeito à valorização dos profissionais. A EEB-9 alertou para a crise enfrentada pelas escolas devido à falta de interesse em preencher vagas, mesmo em situações emergenciais: “Nem aqueles meninos que estão em formação, nem a pessoa que está desempregada está querendo, por causa justamente dessas nuances”. Essa fala reflete como a desvalorização externa, aliada à sobrecarga interna, cria um ciclo de insatisfação que compromete a qualidade do trabalho e a motivação dos educadores.

Entre o multitarefismo e a sensação de escassez de profissionais na coordenação pedagógica das escolas públicas estaduais de Educação Básica, a estrutura organizacional da escola pública está sendo percebida, pelos servidores, como voltada para relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais de cooperação e solidariedade entre os indivíduos (Paro, 2016). Essa percepção de impotência diante da estrutura do sistema educacional e social em que os profissionais estão inseridos reflete um sofrimento comum entre muitos deles, conforme apontado por Duarte e Mendes (2015).

Resumindo, as entrevistas revelaram como as condições estruturais e emocionais do ambiente escolar afetaram diretamente o desempenho e a saúde mental dos EEBs. A sobrecarga de funções, a falta de apoio emocional e a desvalorização profissional geraram altos níveis de estresse e desgaste emocional, dificultando a capacidade dos especialistas de encontrar satisfação em suas atividades. A falta de clareza nas atribuições e a exclusão das decisões importantes, juntamente à escassez de momentos colaborativos, aumentaram o isolamento e a sensação de impotência, comprometendo o bem-estar e a motivação dos profissionais. O reconhecimento e o suporte mútuo foram vistos como essenciais para superar essas dificuldades, e a criação de um ambiente de trabalho mais estruturado e colaborativo foi considerada fundamental para reverter esse cenário e garantir a eficácia do trabalho educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada para a elaboração desta dissertação teve como objetivo geral analisar as fontes de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais que ocupam o cargo de EEB nas escolas estaduais de Minas Gerais.

O estudo focou na identificação das fontes de prazer e sofrimento no trabalho dos EEBs e na análise dos desafios percebidos por esses profissionais no exercício de suas funções nas escolas estaduais mineiras, com o objetivo de compreender como aspectos relacionados ao cargo, ao salário e aos tipos de contrato influenciam o prazer e o sofrimento, com base principalmente nas referências conceituais da PDT.

No que tange aos aspectos metodológicos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e foi do tipo descritiva. O desenvolvimento do estudo seguiu o modelo de estudo de caso, com a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados das entrevistas foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo, fundamental para identificar e compreender a dualidade entre prazer e sofrimento no trabalho dos EEBs.

As falas dos participantes evidenciaram a dinâmica de trabalho desses profissionais diante das adversidades organizacionais (Mendes, 2007). Apesar dos desafios enfrentados, os EEBs demonstraram dedicação à profissão, reafirmando, a cada dia, a importância de seu papel. A análise das respostas individuais permitiu identificar estratégias de gestão que poderiam contribuir para a criação de ambientes mais colaborativos e acolhedores, fortalecendo o papel transformador da Educação (Dejours, 1992).

O processo de escuta garantiu que a palavra se constituísse como meio para compreender a realidade, permitindo a análise das contradições, incoerências e estratégias de defesa no contexto de trabalho, conforme enfatizado por Dejours (1994). Para ele, é impossível compreender o trabalho sem levar em conta o trabalhador (Dejours, 1992) e a interação entre o indivíduo e a organização. A divisão de tarefas, os ritmos e os modos operatórios influenciam as relações hierárquicas, que podem tanto gerar prazer quanto sofrimento.

Como resultado, descobriu-se que a atuação dos EEBs nas escolas estaduais, embora repleta de desafios, oferece também uma série de fontes de prazer e satisfação. As EEBs encontram grande realização profissional no impacto positivo que geram no desenvolvimento dos alunos, na gestão colaborativa de processos pedagógicos e na valorização de sua função dentro da comunidade escolar. O vínculo com os alunos, o reconhecimento de suas práticas e a capacidade de transformar desafios em soluções eficazes proporcionam um sentido profundo

de propósito, que fortalece sua identidade profissional e ressignifica o cotidiano escolar. Além disso, as relações interpessoais entre colegas, baseadas em apoio mútuo e solidariedade, são fundamentais para transformar os momentos de dificuldade em experiências construtivas. O trabalho, quando desenvolvido em um ambiente de valorização, oferece uma oportunidade significativa para as EEBs contribuírem com a educação, alcançando um impacto transformador tanto nos estudantes quanto na própria organização escolar.

Por outro lado, o trabalho das EEBs também está marcado por intensas fontes de sofrimento, que emergem das condições estruturais e emocionais do ambiente escolar. A sobrecarga de tarefas administrativas, a escassez de recursos, a falta de autonomia e o reconhecimento limitado são elementos que geram grande desgaste físico e emocional. A falta de apoio institucional, a desvalorização salarial e a gestão autoritária contribuem para a sensação de impotência e frustração. As profissionais enfrentam a pressão constante de atender a demandas emergenciais, muitas vezes fora de suas funções pedagógicas, o que compromete seu bem-estar e afeta a qualidade do trabalho. Além disso, a insegurança e o medo de adoecer devido ao estresse, somados às condições de trabalho adversas, amplificam o sofrimento no dia a dia escolar.

Embora algumas EEBs adotem estratégias de enfrentamento, como estabelecer limites entre vida profissional e pessoal, a ausência de reconhecimento e a precarização das condições de trabalho dificultam a transformação do sofrimento em prazer. A melhoria das condições de trabalho, o reconhecimento e o fortalecimento das relações interpessoais são essenciais para mitigar esses desafios e criar um ambiente escolar mais saudável e motivador para todos.

Esses elementos revelam as complexas dinâmicas que envolvem a coordenação pedagógica nas escolas estaduais mineiras de Educação Básica, mostrando que o trabalho dos EEBs integra fontes de prazer e sofrimento que são interdependentes e intrínsecas ao contexto de trabalho (Torres, 2020). Prazer e sofrimento coexistem de maneira dialética e essa relação impulsiona o trabalhador a buscar estratégias para transformar o sofrimento em prazer. A dialética entre prazer e sofrimento pode ser vista como um processo de ressignificação contínua, onde o sofrimento, muitas vezes gerado pelas condições estruturais e emocionais do trabalho, se transforma em uma motivação para a superação de desafios (Carmo et al., 2016).

A compreensão dessa dialética, fundamental para a PDT, é essencial para entender as relações laborais e o processo de construção da identidade dos trabalhadores. O trabalho, embora fonte de sofrimento, também é visto como um espaço criativo, no qual os sujeitos possuem a capacidade de sublimar as adversidades e buscar alternativas para lidar com as contradições do ambiente escolar (Freitas et al., 2014). A criação de estratégias de

enfrentamento torna-se, assim, um elemento chave para a ressignificação da experiência de trabalho, impactando diretamente a formação da identidade dos profissionais e suas habilidades de adaptação frente aos desafios (Caeiro, 2017).

Questões como prazer, felicidade e sofrimento são componentes inevitáveis da prática educacional (Godinho, 2018) e são ainda mais evidentes em contextos de crise, onde a desvalorização da profissão afeta diretamente a identidade dos educadores. Para as EEBs, o prazer emerge como resultado da superação das dificuldades diárias. Ao enfrentarem os desafios e encontrarem soluções para as adversidades, essas profissionais vivenciam um processo contínuo de crescimento, no qual o prazer se manifesta não apenas como uma recompensa pelo trabalho realizado, mas também como uma reafirmação de sua identidade e de seu compromisso com a educação (Mendes & Muller, 2013). Assim, apesar dos sofrimentos e das adversidades, o trabalho dos EEBs se configura como um campo fértil para a transformação e para a criação de sentido, sendo ao mesmo tempo fonte de prazer e de sofrimento, com a possibilidade de ambos coexistirem e se retroalimentarem.

No que se refere ao recorte de gênero, os resultados apontaram para uma maioria de mulheres entre os entrevistados, o que levanta uma reflexão sobre a predominância feminina neste cargo. Esses dados corroboram os achados de Mendes et al. (2021), que, ao revisarem pesquisas nacionais e internacionais, confirmaram a presença e a intensidade da segregação de gênero nos cursos de formação superior, com maior probabilidade de mulheres estarem em cursos relacionados à docência e aos cuidados de saúde. Os resultados do estudo de Andrade (2022) também reforçam que o fato de o cargo ser majoritariamente ocupado por mulheres é um fator significativo na constituição dos EEBs.

Quando o ambiente de trabalho não favorece a cooperação e o reconhecimento, ele se transforma em uma fonte de sofrimento, como evidenciado pelos EEBs. Estes enfrentam dificuldades para organizar suas tarefas, atender às demandas externas e se sentem desvalorizados pelo sistema educacional. As dificuldades enfrentadas estão relacionadas a uma rotina de sobrecarga de tarefas, gestão autoritária, comunicação ineficaz e falta de autonomia, que geram estresse e desgaste emocional, afetando diretamente a saúde psíquica dos trabalhadores. Além disso, a sobrecarga de tarefas administrativas e a ausência de uma gestão colaborativa aumentam o sofrimento psíquico desses profissionais. A falta de recursos humanos adequados e o acúmulo de funções são apontados como barreiras significativas para a execução de um trabalho mais eficaz e acolhedor, gerando frustrações e comprometendo a qualidade do ensino.

No entanto, os EEBs encontram satisfação em aspectos como o vínculo emocional com

os estudantes e a percepção do impacto positivo de seu trabalho. A realização profissional, derivada tanto do sucesso dos alunos quanto das relações interpessoais no ambiente escolar, fortalece o senso de propósito e motivação. Esse prazer se reflete nas ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento dos estudantes e no fortalecimento dos laços com a comunidade escolar. Além disso, está associado ao reconhecimento social da profissão e ao êxito dos alunos, fatores amplamente discutidos em pesquisas sobre as fontes de satisfação no trabalho educacional (Andrade, 2022).

A estabilidade proporcionada pelo serviço público oferece segurança, mas também pode resultar em desgaste e alienação. Para os entrevistados, o cargo efetivo no serviço público surge como um ambiente ambíguo: se, por um lado, oferece sensação de estabilidade, por outro pode gerar um contexto no qual o servidor sente menos estímulos para inovar ou melhorar, resultando em certo desgaste ou alienação. Mesmo em contextos de estabilidade, a precarização das condições de trabalho e a falta de reconhecimento podem acarretar sofrimento (Mendes, 2007). Embora o cargo efetivo proteja parcialmente contra condições de trabalho mais precárias, ele não elimina a sensação de desvalorização e sofrimento psíquico gerados por condições adversas. Sendo assim, a estabilidade pode tanto proteger quanto contribuir para um sofrimento oculto, que se manifesta na relação entre as condições externas de trabalho e a experiência subjetiva dos EEBs.

Outro aspecto revelado pelos dados é que, em muitos casos, os EEBs assumem a maior parte da renda familiar, o que gera pressões adicionais. Sob a ótica da Psicodinâmica do Trabalho, o trabalho não apenas molda a economia doméstica, mas também exerce profundas implicações na saúde mental, na motivação e no bem-estar do trabalhador (Dejours, 1992). Essa realidade intensifica o sofrimento psíquico, ao mesmo tempo que mantém os trabalhadores presos a condições desgastantes, pois não possuem alternativas viáveis de sustento. O baixo reconhecimento financeiro e simbólico reforça a sensação de desvalorização, prejudicando a motivação.

Embora a legislação educacional brasileira destaque a valorização do magistério, ela não se traduz em políticas eficazes que atendam às reais necessidades dos EEBs, que enfrentam um plano de carreira inadequado e um acúmulo de funções burocráticas. Tarefas como preenchimento de relatórios e organização de eventos desviam o foco da atuação pedagógica, contribuindo para o sentimento de estagnação profissional e esgotamento emocional.

Apesar desses desafios, muitas EEBs continuam investindo em capacitação e formação contínua, demonstrando empenho em melhorar suas práticas e se alinhar às exigências contemporâneas do ambiente escolar. Essa busca reflete o compromisso com a Educação e a

esperança de que mudanças institucionais possam valorizar o trabalho desenvolvido.

Os EEBs enfrentam diversos desafios relacionados à indefinição de seu papel nas instituições educacionais. A falta de clareza nas atribuições e as diferenças institucionais geram um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade, o que contribui para a sobrecarga de trabalho. As funções desempenhadas pelas EEBs frequentemente não estão alinhadas com sua formação, e, em vez de se concentrarem em atividades pedagógicas, são sobrecarregados com tarefas administrativas e a gestão de conflitos escolares. Esse descompasso entre o trabalho prescrito e o real impacta negativamente a eficiência das ações pedagógicas e reforça a necessidade de uma análise crítica das contradições no ambiente de trabalho, conforme destacado por Noronha (2001).

Contudo, os EEBs também indicaram estratégias de enfrentamento para superar essas dificuldades, incluindo a busca por soluções conjuntas com colegas de trabalho e o fortalecimento de vínculos interpessoais, o que contribui para a construção de um ambiente mais colaborativo. A cooperação entre colegas é vista como um importante mecanismo de resistência ao sofrimento, promovendo um ambiente mais acolhedor e colaborativo, aliviando o isolamento e a pressão no ambiente laboral (Dejours, 1992). A união da categoria e o fortalecimento da formação sindical são apontados como passos essenciais para superar as adversidades e conquistar melhores condições de trabalho.

A resiliência e a capacidade de adaptação dos EEBs são fatores cruciais para enfrentar as adversidades, manter a motivação e superar os obstáculos diários. Além disso, a criação de políticas públicas que promovam a valorização salarial e simbólica, garantam melhores condições de trabalho e favoreçam maior autonomia para os profissionais é essencial para reverter o quadro de precarização e melhorar o ambiente escolar, tornando-o mais equilibrado e saudável, como sugerem Franco (2008) e Mendes et al. (2007).

De acordo com a PDT, a busca por reconhecimento e autonomia é fundamental para ressignificar o sofrimento e transformar as adversidades em aprendizado e crescimento profissional. O reconhecimento, nesse contexto, é essencial para que o trabalhador encontre sentido em suas atividades e mantenha a motivação (Dejours, 1994). Na ausência desse reconhecimento, sentimentos de injustiça e desvalorização prevalecem, impactando diretamente a qualidade do ambiente escolar e o desempenho dos EEBs. Esse fenômeno tem sido amplamente discutido em estudos sobre as condições de trabalho no setor educacional (Mendes et al., 2007).

Os aspectos relacionados às fontes de prazer e sofrimento no trabalho se conectam diretamente à organização do trabalho, o que é determinante para o sofrimento e exerce

influências específicas sobre o indivíduo, afetando seu corpo e mente de maneira particular (Dejours, 2004). Nessa perspectiva, para melhorar a qualidade do trabalho dos EEBs, é necessário repensar as condições de trabalho, oferecendo maior autonomia, remuneração justa e melhores condições de formação e apoio.

Na análise das fontes de prazer e sofrimento, observou-se que, apesar das adversidades, os EEBs continuam desempenhando um papel essencial na transformação da realidade educacional, encontrando sentido e satisfação ao contribuir para o desenvolvimento dos alunos e da escola como um todo, demonstrando resiliência e comprometimento com a Educação. Assim, o prazer derivado do trabalho reflete não apenas uma resposta às circunstâncias, mas também uma forma de resistência e adaptação diante das pressões e exigências da profissão. Isso confirma que o uso bem-sucedido das estratégias de mediação, utilizadas pelos trabalhadores e construídas com base nas oportunidades oferecidas pela organização do trabalho, ressignifica o sofrimento e o transforma em prazer (Mendes et al., 2007).

Com base nos resultados obtidos durante o desenvolvimento do estudo, destacam-se as seguintes contribuições teórico-conceituais: o estudo da coordenação pedagógica nas escolas de Educação Básica é pouco explorado, sendo ainda mais raro quando abordado com EEBs; o estudo reforça o uso da teoria da PDT como ferramenta para analisar a relação dialética entre prazer e sofrimento no trabalho; o uso das dimensões da EIPST como guia para elaboração da entrevista conectou conceitos abstratos da PDT com dados empíricos; evidência do impacto da organização do trabalho no serviço público na experiência de prazer-sofrimento laboral; a segregação de gênero associada ao estudo; a exposição de como a indefinição de papéis e o acúmulo de funções administrativas impacta o pleno desenvolvimento dos EEBs; e a importância do reconhecimento simbólico e financeiro no fortalecimento da motivação e ressignificação do sofrimento no trabalho.

A contribuição pragmático-organizacional aponta para as Secretarias de Educação, em todas as instâncias, a necessidade de atentar-se ao papel dos coordenadores pedagógicos, fornecendo subsídios para que gestores e formuladores de políticas públicas repensem estratégias para a valorização e fortalecimento desses profissionais, minimizando os aspectos de sofrimento revelados na pesquisa. Contudo, os EEBs também podem refletir sobre as fontes de sofrimento e criar estratégias defensivas para tornar a experiência no trabalho mais prazerosa.

Embora as contribuições mencionadas sejam valiosas, é importante ressaltar que a pesquisa realizada apenas com coordenadores pedagógicos de escolas públicas pode apresentar vieses, dado o receio de julgamento por parte dos colegas pesquisadores. Uma possibilidade

para novos estudos seria a realização de pesquisas com grupos focais, em parceria com psicodinamistas da área de Psicologia, utilizando a clínica brasileira da PDT, como proposta por Mendes et al. (2007). Isso permitiria integrar a pesquisa e a ação por meio da escuta qualificada, com foco no processo de elaboração e na transferência, possibilitando que os EEBs se apropriem coletivamente de seu sofrimento e defesas, e reconstruam, de forma coletiva, novas regras de fazer e viver junto.

REFERÊNCIAS

- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques. *Saúde mental em Quebec*, 29(1), 243-260. Recuperado de <https://doi.org/10.7202/008833ar>
- Almeida, D. M. G. D. (2020). Satisfação profissional e engagement: percepção dos enfermeiros (Master's thesis). Recuperado de <https://hdl.handle.net/10316/94655>
- Amorim, M. A., Salej, A. P., & Barreiros, B. B. C. (2018). “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Andrade, I. S. (2022). Significações de Especialistas em Educação Básica sobre gestão educacional em escolas estaduais de Lavras-MG. Lavras, MG: UFL.
- Araújo, O. H. A., Martins, E. S., & Rodrigues, J. M. C. (2019). Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. *Revista Cocar*, 13(25), 257-277. Recuperado de <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2160>
- Athayde, M. (2005). Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(3), 989-990. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000300039>
- Atran, S., Medin, D. L., & Ross, N. O. (2005). The cultural mind: environmental decision making and cultural modeling within and across populations. *Psychological Review*, Los Angeles, 112(4), 744-776.
- Augusto, M. M., Freitas, L. G., & Mendes, A. M. (2014). Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. *Psicologia em Revista*, 20(1), 34-55. Recuperado de <https://doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014v20n1p34>
- Bacellar Filho, R. F. (2003). Profissionalização da função pública: a experiência brasileira. *Revista de Direito Administrativo*, 232(1-10). Recuperado de <https://doi.org/10.12660/rda.v232.2003.45681>
- Barbosa, S. J. (2009). A intensificação do trabalho docente na escola pública: ambiguidades da/na participação/The intensification of teaching activity in public schools: ambiguities of/in the participation. *Trabalho & Educação*, 18(2), 63-80.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, 69. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.

- Bardin, L. (2021). *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. São Paulo, SP: Edições 70.
- Barreto, L. K. S., Leone, N. M. C. P. G., Santiago, J. L. S., & Nóbrega, A. B. N. (2016). Trabalho, Prazer e Sofrimento na Hotelaria. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(4), 63-79.
- Bendassolli, P. F., & Soboll, L. A. P. (2011). Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 14(1), 59-72.
- Bueno, M., & Macêdo, K. B. (2012). A clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(2), 306-318.
- Caeiro, M. D. L. (2017). *A minha vida foi só trabalhar”: a construção do sentido para o trabalho de faxina*. 2016. 96 f. Doctoral dissertation, Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Câmara, L. M. (2009). O cargo público de livre provimento na organização da administração pública federal brasileira: uma introdução ao estudo da organização da direção pública na perspectiva de estudos organizacionais. *Revista De Administração Pública*, 43(3), 635-659. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0034-76122009000300006>
- Campos, E. F. E. (2008). *A coordenação pedagógica em questão-Diálogos no círculo de cultura*. [S.l.] [s.n.].
- Campos, M. F., & Viegas, M. F. (2022). Sofrimento no trabalho e estratégias dos professores contra o adoecimento psíquico. *Trabalho & Educação*, 31(1), 103-119.
- Campello, I. D. M. (2023). *Antecedentes do bem-estar no trabalho: o que pensam as gerações X, Y e Z?* [S.l.] [s.n.].
- Cançado, V. L., & Sant’Anna, A. S. (2013). Mecanismos de defesa. In: F. O., Vieira, A. M., Mendes, & A. R. C., Merlo (Org.). *dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. 1 ed. Curitiba, PR: Editora Juruá, v. 1, pp. 249-254.
- Cardoso, M. R. (2001). Christophe Déjours Ágora: estudos em teoria psicanalítica, 4, 89-94.
- Carmo, J. G. M., Guimaraes, L. V. M., & Caeiro, M. L. (2016). Prazer e sofrimento no trabalho: vivências de mulheres soldados da PMMG. *Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 3(8), 1313-1357.

- Carvalho, C. H. D., Gonçalves Neto, W., & Carvalho, L. B. D. O. B. D. (2016). O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). *História da Educação*, 20, 255-271.
- Carvalho, D. G. D. S. (2020). Sentidos do trabalho: narrativas de docentes aposentados em exercício na UFPE à luz da psicodinâmica do trabalho (Master's thesis). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Carvalho, M. D. C. N. D., & DE, C. (2009). Relacionamento interpessoal: como preservar o sujeito coletivo. Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Carvalho Neto, A. (2013). Relações de Trabalho. In: F. O., Vieira, A. M., Mendes, & A. R. C., Merlo (Org.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. 1 ed. Curitiba, PR: Editora Juruá. v. 1, pp. 461-465.
- Castillo, V. (2015). Situaciones sociales y observación participante. *Paradigma*, 5(1-3), 7-19.
- Cavazzani, A. L. M., Santos, R. O. dos, & Lopes, L. F. (2024). Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. *Cadernos Metrôpole*, 26(59), 209-228. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2024-5910>
- Cheron, C., Salvagni, J., & Colomby, R. K. (2022). A entrevista de abordagem qualitativa em administração: um guia para pesquisadores. *Revista de Administração Contemporânea*, 26, e210011.
- Corrêa, S. S., & Gesser, V. (2016). Coordenação pedagógica: a dialética entre o legal e o real. *Retratos da Escola*, 10(19), 611-625.
- Costa, H. B. C. (2013). Trabalho prescrito e trabalho real. In: F. O., Vieira, A. M., Mendes, & A. R. C., Merlo (Org.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. 1 ed. Curitiba, PR: Editora Juruá, v. 1, pp. 461-465.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cruz, J. E. F., & Pimentel, G. S. R. (2022). A identidade profissional da coordenação pedagógica: tensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 38.
- Dario, V. C., & Lourenço, M. L. (2018). Cultura organizacional e vivências de prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com professores de Instituições Federais de Ensino Superior. *Revista Organizações em Contexto*, 14(27).
- Decreto n. 47.758, de 19 de novembro de 2019. (2019). Governo do Estado de Minas Gerais.

Decreto revogado pelo art. 62 do Decreto n. 48.709, de 26 outubro de 2023. Decreto, revogado pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Belo Horizonte. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47758/2019/?cons=1>. Acesso em: 03 de jan. 2024.

Dejours, C. (1988). A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. In: A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. [S.l.] [s.n.]. pp. 163-163.

Dejours, C. (1992). Investigaciones psicoanalíticas sobre el cuerpo: supresión y subversión en psicossomática. [S.l.] [s.n.]. Siglo XXI.

Dejours, C. (1999). A banalização da injustiça social. [S.l.] [s.n.].

Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Production*, 14(3), 27-34. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>

Dejours, C. (2007). Vulnerabilidade psicopatológica e novas formas de organização do trabalho (abordagem etiológica). *Informação Psiquiátrica*, 83, 269-275. Recuperado de <https://doi.org/10.1684/ipe.2007.0176>

Dejours, C. (2008). Psychosomatique et troisième topique. *Le Carnet PSY*, 126, 38-40. Recuperado de <https://doi.org/10.3917/lcp.126.0038>

Dejours, C. (2012). Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução. *Psicologia em Estudo*, 17(3), 363-371.

Dejours, C., & Abdoucheli, E. (1994). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo, SP: Atlas, 119-145.

Dessen, M. C., & Paz, M. das G. T. da. (2010). Validação do instrumento de indicadores de bem-estar pessoal nas organizações. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 409-418.

Duarte, F. S., & Mendes, A. M. B. (2015). Psicodinâmica do trabalho do coletivo de profissionais de educação de escola pública. *Psico-USF*, 20, 323-332.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, (24), 213-225.

Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de pesquisa*, 42(146), 351-367.

Evangelista, C. C. (2023). Progressão de carreira e as verbas retidas dos servidores na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. [S.l.] [s.n.].

- Evaristo, J. L. D. S., Batista-dos-Santos, A. C., Aguiar, R. G., Sousa, J. C. D., & Franco, A. F. M. (2019). *Escolas de governo e seu papel estruturante na formação de servidores em tempos de Nova Gestão Pública: relatos de experiências no Nordeste brasileiro*. [S.l.] [s.n.].
- Facas, E. P. (2013). *Prazer-sofrimento no trabalho: uma abordagem psicodinâmica do trabalho*. In: V. L. D., Castel. (Org.). *Saúde mental e trabalho na amazônia: múltiplas leituras sobre prazer e sofrimento no trabalho*. Porto Velho, RO: Edufro, pp. 39-53.
- Facas, E. P., da Silva, L. M., & Araújo, M. A. S. (2013). *Trabalhar*. In: F. O., Vieira, A. M., Mendes, & A. R. C., Merlo. (Org.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. 1 ed. Curitiba, PR: Editora Juruá. v. 1, pp. 461-465.
- Fernandes, M. J. S. (2004). *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas*. [S.l.] [s.n.].
- Ferreira, J. B. (2013). *Real do trabalho*. In: F. d. Vieira, A. M., Mendes, & Á. R., Merlo. *Dicionário crítico de gestão psicodinâmica do trabalho*, [s.d.]. pp. 343-350.
- Ferreira, M. C.; Mendes, A. M. (2003). *Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores fiscais da Previdência Social brasileira*. Brasília, DF: Edições LPA e FENAFISP.
- Franco, M. A. S. (2008). *Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade*. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 117-131.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, 14, 139-152.
- Freitas, H. C. L. de. (2002). *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. *Educação & Sociedade*, 23(80), 136-167. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>
- Freitas, L. G. (Ed.). (2013). *Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras*. São Paulo, SP: Juruá Editora.
- Freitas, L. G., Augusto, M. M., & Mendes, A. M. (2014). *Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa*. *Psicologia em revista*, 20(1), 34-55.
- Freitas, L. G., & Facas, E. P. (2013). *Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores*. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 13(1), 7-26.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo, SP: Editora Atlas.

- Godinho, L. F. R. (2018). Sentidos do trabalho docente. [S.l.] [s.n.].
- Gomes, D. C., Silva, L. B. e., & Sória, S. (2012). Condições e relações de trabalho no serviço público: o caso do governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*, 20(42), 167-181. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0104-44782012000200012>
- Gräf, S. M. D. (2012). O coordenador pedagógico enquanto gestor educacional: delimitando funções, marcando fronteiras. [S.l.] [s.n.].
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-209. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>
- Guterres, A. M., & dos Santos, E. A. G. (2021). O papel do coordenador pedagógico e a repercussão no processo de gestão escolar. *Research, Society and Development*, 10(16), e312101623859-e312101623859.
- Hackman, J. R., & Suttle, J. L. (1977). Improving life at work: behavioral science approaches to organizational change. [S.l.] [s.n.].
- Haguette, A. (1994). Haguette, T. M. F. Metodologias qualitativas na Sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 75, 179-80-81.
- Hypolito, Á. M. (2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educ. Teoria Prática*, 59-78.
- Hoffmann, C., Zanini, R. R., Moura, G. L. D., & Machado, B. P. (2019). Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. *Educação e Pesquisa*, 45, e187263.
- Horta, P. R. T. (2007). Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.48.2007.tde-25062007-120102. Recuperado de www.teses.usp.br. Acesso em: 6 jun. 2024.
- Hypolito, Á. M. (2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educ. Teoria Prática*, 59-78.
- Lancman, S.; Barros, J. O.; Uchida, S., & Szelwar, L. I (2021). Psicodinâmica do trabalho. Recuperado de <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3262337>

- Lancman, S., & Sznelwar, L. I. (2004). Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. [S.l.] [s.n.]. pp. 346-346.
- Lancman, S., & Uchida, S. (2003). Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 6, 79-90.
- Lapiente, V.; Van de Walle, S. (2020). The effects of new public management on the quality of public services. *Governance*, v. 33, p. 461-475.
- Lei nº 869 de 05 de julho de 1952. (1952). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei, dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/869/1952/?cons=1>. Acesso em: 27 de fev. 2024.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.
- Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977. (1977). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei, contém o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/7109/1977/?cons=1>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- Lei nº 8.027, de 12 de abril de 1990. (1990). Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei, dispõe sobre normas de conduta dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de <https://legis.senado.leg.br/norma/549903/publicacao/15646376>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. (2008). Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei, aprovada pelo Congresso Nacional, regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei, aprovada pelo Congresso Nacional, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal.

Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. (2023). Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

Lei nº 15.293 de 05 de agosto de 2004. (2004). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei, institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 03 de jan. 2024.

Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004. (2004). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei, institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 03 de jan. 2024.

Lei nº 21.710, de 30 de junho de 2015. (2015). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei, dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/21710/2015/?cons=1>. Acesso em: 03 jan. 2024.

Lei nº 22.257 de 27 de julho de 2016. (2016). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei, estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/22257/2016/?cons=1>. Acesso em: 07 jan. 2024.

Lei nº 23.304 de 30 de maio de 2019. (2019). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei, estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23304/2019/?cons=1>. Acesso em: 07 jan. 2024.

Lei nº 24.035, de 04 de abril de 2022. (2022). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei, dispõe sobre a revisão geral do subsídio e do vencimento básico dos servidores públicos civis e militares da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, altera a Lei Delegada n. 37, de 13 de janeiro de 1989, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24035/2022/?cons=1>. Acesso

em: 07 jan. 2024.

- Lei nº 24.383, de 06 de julho de 2023. (2023). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei, dispõe sobre o reajuste dos valores de vencimento das carreiras, dos cargos de provimento em comissão e das gratificações de função do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo de que trata a Lei n. 15.293, de 5 de agosto de 2004. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24383/2023/>. Acesso em: 07 jan. 2024.
- Lhuillier, D. (2005). Le “sale boulot”, *Travailler*, 2(14), 73-98.
- Libâneo, J. C. (2001). O sistema de organização e gestão da escola. In: J. C., Libâneo. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 4 ed. Goiânia, GO: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2003). Questões de metodologia do Ensino Superior: a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem. In: Palestra realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, GO: [s.n.].
- Lima, M. D., Santos, D. D., & Silva, T. A. (2012). O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidades. In: *Anais do IVEPEPE*, Recife, PE. pp. 1-12.
- Lima, W. D. S. R., & Gomes, M. A. V. (2022). O coordenador pedagógico e as demandas do espaço escolar. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1-19.
- Maia, L. S. F. (2015). A contratação precária no estado de Minas Gerais a partir do caso da Lei Complementar n. ° 100/2007. Belo Horizonte, MG.
- Martins, R. F., Araújo, A. L. G. D., & Amorim, M. A. (2022). Vínculo de trabalho & adoecimento docente: análise das licenças dos professores da rede estadual de educação de minas gerais. *Educação Em Revista*, 38, e26976. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0102-4698-26976>
- Mancebo, D. (2007). Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia: reflexão e crítica*, 20, 74-80.
- Martinez, T. G. C., & dos Santos Viegas, E. R. (2022). A função do coordenador pedagógico: um olhar histórico e reflexivo. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 11(3).
- Martins, A. A. V., & Honório, L. C. (2009). Vivências de prazer e sofrimento no trabalho docente: um estudo em uma instituição de ensino superior de belo horizonte. Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Acadêmico), Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, MG.

- Martins, S. R. (2013). Subjetividade (intersubjetividade). In: F. D. Vieira, A. M. Mendes, & Á. R., Merlo. Dicionário crítico de gestão psicodinâmica do trabalho. [S.l.] [s.n.]. pp. 433-438.
- Masson, G. (2017). Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação & Sociedade*, 38, 849-864.
- Meirelles, H. L. (2009). *Direito administrativo brasileiro*. 35 ed. [S.l.]: Malheiros Editores.
- Melo, S. D. G., Cirilo, P. R., & dos Santos Pinto, S. N. (2016). O ensino médio e o trabalho docente: características de Minas Gerais. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 10(17), 102-129.
- Memorando-Circular n.5/2023/SEE/SB, de 29 de dezembro de 2023. (2023). Governo Do Estado de Minas Gerais Secretaria de Estado de Educação Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Considerando a publicação da Resolução SEE n. 4.945, de 28 de dezembro de 2023, que dispõe sobre critérios e define procedimentos para convocação temporária de Especialista em Educação Básica, para atuação nas Unidades de Ensino, da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais, com carga horária semanal de 40 horas, seguem orientações pedagógicas para subsidiar o planejamento e a execução das ações em atendimento à nova Resolução. Belo Horizonte: SEE/MG. Recuperado de https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2024/01/SEI_79739339_Memorando_Circular_5.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.
- Mendes, A. M. (2007). Novas formas de organização do trabalho, ação dos trabalhadores e patologias sociais. In: A. M., Mendes et al. *Psicodinâmica do trabalho teoria, método, pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, A. M. (Org.). (2007). *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método, pesquisas*. [S.l.]: Casa do Psicólogo.
- Mendes, A. M.; Costa, V. P.; Barros, P. C. R. (2003). Estratégias de Enfrentamento do Sofrimento Psíquico no Trabalho Bancário. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 3, 59-72.
- Mendes, A. M., & Muller, T. C. (2013). Prazer no Trabalho. In: F. O., Vieira, A. M., Mendes, & Merlo, A. R. C. (Org.). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. 1 ed. Curitiba, PR: Editora Juruá. v. 1, pp. 289-292.
- Mendes, A. M., & Vieira, F. D. O. (2014). Diálogos entre a psicodinâmica e clínica do trabalho e os estudos sobre coletivos de trabalho e práticas organizacionais. *Farol Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 1(1), 144-189.
- Mendes, A. M. (2012). A Prática em clínica psicodinâmica do trabalho como estratégia de

promoção da saúde. *Tempus – Actas de Saúde Coletiva*, 6(2), ág-195.

Mendes, A. M. (2007). *Psicodinamica do trabalho: teoria, metodo*. [S.l.]: Casa do psicólogo.

Mendes, T., Houzel, L., Milanski, B., Medeiros, C., Rocha, F. E., Elgaly, P., Almeida, V. de., & Carvalhaes, F. (2021). Azul ou rosa? a segregação de gênero no ensino superior brasileiro, 2002-2016. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07830. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/198053147830>

Merlo, A. R. C., & Mendes, A. M. B. (2009). Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(2), 141-156. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172009000200002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02 jul. 2024.

Mills, W. (1976). *A nova classe média*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.

Miziara, L. A. S., Ribeiro, R., & Bezerra, G. F. (2014). O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(241), 609-635. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>

Monteiro, J. K., & Jacoby, A. R. (2013). Sobrecarga no trabalho. In: F. O., Vieira, A. M., Mendes, & A. R. C. Merlo. (Org.). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. 1 ed. Curitiba, PR: Editora Juruá. v. 1, pp. 327-350.

Moraes, R. D. (2013). Estratégias defensivas. In: F. O., Vieira, A. M., Mendes, & A. R. C., Merlo. (Org.). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. 1 ed. Curitiba, PR: Editora Juruá. v. 1, pp. 461-465.

Moré, C. (2015). A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde. *Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação*. CIAIQ2015, 3.

Morrone, C. F., & Mendes, A. M. (2003). A resignificação do sofrimento psíquico no trabalho informal. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 3(2), 91-118. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 08 jul. 2024.

Noronha, M. M. B. (2001). *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Mestrado Interinstitucional UFMG/ UNIMONTES Belo Horizonte, Montes Claros, MG.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de*

pesquisa, 47(166), 1106-1133.

OCDE (2018). Manual da OCDE para Estatísticas Educacionais Comparadas Internacionalmente: conceitos, padrões, definições e classificações. Paris, France: OCDE Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>.

Oliveira, A. D. A. B., & Cesar, A. P. P. (2023). A importância do bem estar psicológico e a segurança do trabalho. *Revista Mato-grossense de Gestão, Inovação e Comunicação*, 2(1), 101-117.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25, 1127-1144.

Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(2).

Oliveira, B. R. D., Oliveira, A. C. P. D., & Coelho, J. I. F. (2022). Avaliação da implementação do programa de educação remota em Minas Gerais em tempos de pandemia: o que dizem os usuários? [S.l.] [s.n.].

Oliveira, J. D. S., & Guimarães, M. C. M. (2013). O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues*, 1(1).

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

Oliveira, D. A. (2020). Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, (127), 27-40.

Oliveira, F. L. (2020). O coordenador pedagógico e o seu papel no cotidiano escolar. *Revista Educação Pública*, 20(14).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. Paris: Oecd.

Paro, V. H. (2016). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, SP: Cortez.

Placco, V. M. N. S. (2011) O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: V. M. N. S., Placco, & L. R. Almeida. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 8 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola.

- Placco, V. M. N. D. S., & Almeida, L. R. D. (2006). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Placco, V. M. N. D. S., Almeida, L. R. D., & Souza, V. D. (2011). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo, SP: FVC.
- Placco, V. M. N. D. S., Souza, V. L. T. D., & Almeida, L. R. D. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 754-771. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>
- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2014). O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. [S.l.] [s.n.].
- Placco, V. M. N. D. S., Almeida, L. R. D., & Souza, V. D. (2016). Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola. pp. 9-24.
- Prates, A. E., de Oliveira Monteiro, A., da Silva Rocha, P. C., & Wanzeler, G. O. R. (2019). O trabalho do supervisor no ensino integrado: o caso de Minas Gerais. *Research, Society and Development*, 8(10), e198101350.
- Pretti, F. C. (2019). A atuação do Especialista em Educação Básica na formação continuada de professores para a Educação Inclusiva. [S.l.] [s.n.].
- Projeto de Lei n. 1.310 do ano de 2023. (2023). Estabelece diretrizes para a implementação da gestão democrática do ensino na educação básica das escolas públicas estaduais. Belo Horizonte, MG. Recuperado de <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/texto/?tipo=PL&num=1310&ano=2023#:~:text=Projeto%20de%20Lei%20n%C2%BA%201.310,b%C3%A1sica%20das%20escolas%20p%C3%ABlicas%20estaduais>
- Ribeiro, C. V. dos S., & Mancebo, D. (2013). O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 192-207. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000100015>
- Ribeiro, T., & Lemos, A. H. da C. (2020). Ressonâncias contemporâneas da psicodinâmica do trabalho no campo da administração brasileira: uma análise bibliométrica da produção científica de 2007 a 2019. *Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 7(20).
- Resolução CEE nº 496, publicada em 21 de dezembro de 2023. (2023). Estabelece as normas

para credenciamento e reconhecimento de entidades mantenedoras, autorização de funcionamento de instituições educacionais, níveis, etapas, cursos e modalidades de ensino, reconhecimento e renovação de reconhecimento de níveis, etapas, cursos e modalidades da Educação Básica. Belo Horizonte, MG. Recuperado de <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2024-02-17>

Resolução CNE n° 3, de 03 de outubro de 1997. (1997). Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Brasília, DF. Recuperado de <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/r3081097.pdf>

Resolução Estadual n° 7.150, de 16 de junho de 1993. (1993). Ressalta três campos de atuação do Especialista de Educação (Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais) e ações específicas ligadas a cada um dos campos. Belo Horizonte, MG. Recuperado de <https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/resoluc3a7c3a3o-nc2ba-7-150-de-16-de-junho-de-1993.pdf>

Resolução SEE n° 4.672, de 07 de dezembro de 2021. (2021). Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e Orientações para apuração de vagas do processo de convocação online no SYSADP – Quadro de Horário e Quadro da Escola - Convocação 2022. Belo Horizonte, MG. Recuperado de [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.672,%20DE%2007%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.672,%20DE%2007%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf)

Resolução SEE n° 4.925, de 10 de novembro de 2023. (2023). Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2024/03/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O-SEE-N%C2%BA-4925-10_11_2023_231114_100648.pdf

Resolução SEE n° 4.945, de 28 de dezembro de 2023. (2023). Dispõe sobre critérios e define procedimentos para convocação temporária de Especialista em Educação Básica, para atuação nas Unidades de Ensino, da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais, com carga horária semanal de 40 horas, conforme descrito no anexo II da Lei n. 15.293/2004, Lei n. 7.109/77, Decreto n. 44.410/2006 e Resolução SEE n. 4.925/2023. Belo Horizonte, MG. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/4945-23-r-Public.-29-12-23.pdf>

Resolução SEE n° 4.948, 25 de janeiro de 2024. (2024). Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>

Rodrigues, A. L., Barrichello, A., Irigaray, H. A. R., Soares, D. R., & Morin, E. M. (2017). O

trabalho e seus sentidos: um estudo com peritos criminais da Polícia Federal. *Revista de Administração Pública*, 51, 1058-1084.

- Rogge, K. H., & Rogge, C. D. (2024). Fatores que influenciam a qualidade de vida no trabalho. [S.l.] [s.n.].
- Roik, A., & Pilatti, L. A. (2009). Psicodinâmica do trabalho: uma perspectiva teórica. In: *Anais do XXIX Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, Salvador.
- Roque, M. G. M., Gomes, A. F., Chaves, A. M., & Santos, M. O. (2022). Para além de uma Vocação: Sentido do Trabalho para os Professores da Unidade Escolar Municipal Conveniada Belo Campo. *Revista Gestão & Conexões*, 11(2), 28-51. Recuperado de <https://doi.org/10.47456/regec.2317-5087.2022.11.2.36267.28-51>
- Rosa, A. S., & Santana, M. A. (2013). A importância do supervisor pedagógico na organização escolar. *Perquirere*, 2(10), 46-58.
- Rovida, M. F. (2016). Trabalho e identidade social—implicações nas pesquisas em comunicação. *Revista Alterjor*, 13(1), 183-200.
- Santana, L. C. (2017). Contratação de pessoal por vínculo precário no estado de Minas Gerais: um estudo sobre o instituto da designação na educação básica. [S.l.] [s.n.].
- Santos, J. C. (2016) Sentidos do trabalho para pessoas com deficiência adquirida reinseridas no mercado de trabalho. [S.l.] [s.n.].
- Santi, D. B., Barbieri, A. R., & Cheade, M. D. F. M. (2018). Sickness absenteeism within the Brazilian public service: integrative literature review. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 16(1), 71-81. DOI:10.5327/Z1679443520180084:71-81.
- Santos, B., Molina, K., Tolentino, T., Silva, L., & Salgado, M. (2024). Compreendendo o clima organizacional de um laboratório clínico na cidade de São Paulo. *South American Development Society Journal*, 10(28), 1. DOI:10.24325/issn.2446-5763.v10i28p1-19.
- Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC, Campinas, SP*, 24, 07-16.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas revista eletrônica*, 16(1), 1-14.
- Silva, C. C., & Bonvicini, C. R. (2018); Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (2014). Psicodinâmica do Trabalho: *Psicologia e Saúde em Debate*, São Paulo, Atlas, 4(2), 138-147.

- Silva, E. P. e. (2013). Psicopatologia do Trabalho. In: F. de O., Vieira, A. M., Mendes, Á. R. C., Merlo. (Org.). Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho. 1 ed. Curitiba, PR: Juruá. v. 1, pp. 315-319.
- Silva Reis, I. L. N. (2022). Acordamos em home office: os desafios do novo normal na perspectiva de trabalhadores de uma empresa do setor de Telecomunicações. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes.
- Silva, I. M. (et al.) (Org.). (2017). Práticas de coordenação pedagógica na escola pública. 1 ed. Curitiba, PR: Appris.
- Silva, R. G., Santos, A. C. B., Evaristo, J. L. D. S., & Souza, J. C. D. (2021). A psicodinâmica do trabalho na gestão pública: vivências de servidores em contextos de mudanças em organizações públicas. *Gestão & Planejamento-G&P*, 22(1).
- Silva, S. S., Pires, E. D. P. B., & Ferraz, M. O. M. (2020). Reflexos da política de gestão gerencial sobre o trabalho do coordenador pedagógico. *Linhas Críticas*, 26.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 24(2), 201-09. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>
- Siqueira, M. V. S., & Mendes, A. M. (2014). Gestão de pessoas no setor público e a reprodução do discurso do setor privado. *Revista do Serviço Público*, 60(3), 241-250. Recuperado de <https://doi.org/10.21874/rsp.v60i3.25>
- Torres, T. P. R. (2020). Prazer, sofrimento e retaliação: um estudo com jovens trabalhadores de Belo Horizonte (MG). Belo Horizonte, MG, [s.n.].
- Torres, T. P. R., Paiva, K. C. M., & Pereira, J. R. (2023). Prazer, sofrimento e retaliação: Um estudo com jovens trabalhadores de Belo Horizonte (MG). *Faces Journal*, 22, 84-101.
- Tolfo, S. D. R., & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, 19, 38-46.
- Valadares, J. L., & Emmendoerfer, M. L. (2012). Cargos de livre nomeação: reflexões com base no empreendedor público em um estado-membro do Brasil. *Revista De Administração Contemporânea*, 16(5), 723-743. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1415-65552012000500006>
- Vergara, S. C. (2015). Métodos de pesquisa em administração. São Paulo, SP: Editora Atlas.
- Vieira, F. O., Mendes, A. M., & Merlo, A. R. C. (2013). Dicionário crítico de gestão psicodinâmica do trabalho. [S.l.] [s.n.].

Vilela, E. F., Garcia, F. C., & Vieira, A. (2013). Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. *Read. Revista Eletrônica De Administração*, Porto Alegre, RS, 19(2), 517-540. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-23112013000200010>

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. [S.l.] [s.n.].

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para investigar as fontes de prazer e sofrimento para os servidores que ocupam o cargo de Especialista em Educação Básica (EEB) em escolas estaduais de Minas Gerais. Os resultados fazem parte da dissertação de Carolina Mariane de Mello, do curso de Pós-graduação *Stricto sensu* em Administração, do Centro Universitário Unihorizontes, orientada pela professora Dra. Fernanda Versiani de Rezende.

Assim, convido você a participar desta pesquisa. O procedimento adotado para a coleta de dados será através de entrevista. Os depoimentos, com a sua autorização prévia, serão gravados e ficarão em poder da pesquisadora. Eles serão destruídos ao término das transcrições. Informo-lhe, ainda, que sua identidade será mantida em sigilo, você tem a garantia do sigilo de sua privacidade e anonimato.

Sua participação não traz complicações legais, e todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Você possui a liberdade para recusar a participação ou de desistir a qualquer momento, podendo solicitar que suas informações sejam desconsideradas no estudo, sem constrangimento. Como sua participação é voluntária e gratuita, será garantido que você não terá qualquer tipo de despesa adicional ou compensação financeira durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins científicos. Nós, pesquisadores, assumimos a responsabilidade na condução da pesquisa e garantimos que suas informações somente serão utilizadas para esta pesquisa, podendo os resultados ou imagens vir a ser publicados em eventos, revistas científicas ou atividades acadêmicas.

Eu, _____, CPF: _____
fui orientado(a) sobre o estudo e afirmo meu consentimento em participar da atividade proposta pelo pesquisador e autorizo a gravação da entrevista.

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Pesquisadora responsável: Carolina Mariane de Mello

Endereço: Rua Manoel da Costa Pereira, 338, Bairro Bonsucesso, Caeté, Minas Gerais, 34800-000. Telefone (31) 993909608 – *E-mail*: carolina.mariane@educacao.mg.gov.br

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes
Rua Paracatu, 600, Barro Preto, Belo Horizonte, Minas Gerais, 30180-090. Telefone (31) 3349-2910.

Apêndice B - Questionário Sociodemográfico

Caro entrevistado,

A Professora Dra. Fernanda Versiani de Rezende e a mestranda Carolina Mariane de Mello, do Centro Universitário Unihorizontes, tem o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa “PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO: um estudo com servidores em cargo de Especialista em Educação Básica em Escolas Estaduais de Minas Gerais”.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder, por completo, este questionário, a fim de conhecermos o seu perfil de Especialista em Educação Básica.

Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo necessário se identificar. Nós nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos pelo telefone (31)99390-9608 ou pelo *e-mail* carolina.mariane@educacao.mg.gov.br.

Agradecemos sua atenção, colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente,

Dra. Fernanda Versiani de Rezende e Carolina Mariane de Mello

Assinale de acordo com cada situação específica

1) Sexo:

- feminino
 masculino
 prefere não declarar
 outro. Citar: _____

2) Idade:

- Entre 18 - 24 anos
 Entre 25 - 34 anos
 Entre 35 - 44 anos
 Entre 45 - 54 anos
 Entre 55 - 64 anos
 Mais de 65 anos

3) Escolaridade:

- Ensino Superior em Pedagogia
 Ensino Superior em outras áreas da Educação, acrescido de especialização em Orientação Escolar, Supervisão Pedagógica, Inspeção Escolar e, ou, em Gestão Escolar.
 Pós-graduação
 Mestrado
 Doutorado

4) Renda Pessoal composta por:

- salário de EEB
 salário de EEB acrescido de salário de coordenador pedagógico em outra rede de ensino
 salário de EEB acrescido de salário de professor na REE/MG
 salário de EEB acrescido de salário de professor em outra rede de ensino
 salário de EEB acrescido de outra renda. Citar qual? _____

5) Renda familiar (considerando salário mínimo de R\$1.412,00):

- até 3 salários mínimos
- de 3 a 5 salários mínimos
- de 5 a 7 salários mínimos
- de 7 a 9 salários mínimos
- acima de 10 salários mínimos

6) Qual seu tipo de vínculo com a SEE/MG?

- Efetivo
- Convocado

7) Há quanto tempo você atua na coordenação pedagógica de escolas estaduais de MG?

- menos de 1 ano
- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

8) Trabalha em qual SRE?

9) Na SEE/MG:

- entrei como EEB
- entrei como Supervisor Pedagógico e fui convertido para a carreira de EEB
- entrei como Orientador Educacional e fui convertido para a carreira de EEB

10) Você é sindicalizado?

- sim
- não

11) Em quantas escolas você trabalha atualmente como EEB/coordenador pedagógico?

- uma escola
- duas escolas

12) Considerando todos os serviços em que você trabalha atualmente, quantas horas semanais você trabalha?

- 24 horas semanais
- 24 à 36 horas semanais
- 36 à 48 horas semanais
- mais de 48 horas semanais

13) O que você considera que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho?

Apêndice C – Roteiro de Entrevista

Esclarecimentos

Informamos ao participante que esta pesquisa intitulada “PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO: um estudo com servidores em cargo de Especialista em Educação Básica em escolas estaduais de Minas Gerais” tem como objetivo descrever e analisar as vivências de prazer e sofrimento no trabalho de Especialistas em Educação Básica que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, levando em consideração a perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho.

As interações serão registradas mediante autorização do entrevistado, posteriormente serão transcritas para eliminar redundâncias e conferir coesão aos relatos. Em uma etapa subsequente, os relatos serão devolvidos aos entrevistados para que cada um revise seu perfil e avalie sua concordância com a utilização do texto na pesquisa, podendo sugerir complementos e, ou, vetar partes. Após a conclusão da transcrição, serão desenvolvidas análises das narrativas, embasadas em discussões e análises teóricas pertinentes à pesquisa.

Para preservar a confidencialidade das entrevistas, os participantes e as respectivas escolas onde atuam serão designados com pseudônimos. Destaco ainda que os participantes têm o direito de retirar seu consentimento para contribuir com esta pesquisa a qualquer momento.

Agradecemos sua atenção, colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente,
Dra. Fernanda Versiani de Rezende e Carolina Mariane de Mello

As questões a seguir se tratam de como você experimenta vivências positivas e negativas em relação aos aspectos discriminados.

● **Introdução e Contextualização**

- 1) O que o motivou a buscar o cargo de EEB?
- 2) Como você enxerga o papel desse cargo na dinâmica escolar?
- 3) Quais são suas principais estratégias para se manter atualizado e aprimorar suas habilidades como EEB?
- 4) Como a sua percepção de progresso e crescimento profissional influencia sua motivação e seu comprometimento com o trabalho?

● **Cargo, Função e Desafios**

- 5) Quais são os principais desafios que você enfrenta em sua função como EEB? Como esses desafios impactam sua experiência no trabalho?
- 6) Você tem expectativas em relação ao seu cargo de EEB? Você acredita que essas expectativas são realistas e alcançáveis?
- 7) Quais são os aspectos do seu trabalho que podem gerar situações de estresse ou pressão no ambiente de trabalho? Como você lida com elas?
- 8) Como você percebe a relação entre o seu nível de satisfação no trabalho e a remuneração que recebe?
- 9) Como você percebe o suporte oferecido pela escola em que você trabalha para desempenhar suas funções como EEB?
- 10) Como você percebe o suporte oferecido pela SEE/MG para desempenhar suas funções

como EEB?

11) Você se sente apto a articular na escola em que você trabalha a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no monitoramento e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP)? Por quê?

12) Como se dá o trabalho de EEB nas relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os estudantes, seus responsáveis e a comunidade?

13) Quanto à formação de professores, como você planeja, executa e coordena momentos e atividades formativas, cursos e programas internos de aprimoramento profissional e treinamento em serviço?

14) Como e quando você problematiza as práticas acadêmicas e as ações executadas em salas de aula pelos docentes? Sente que é possível recriar a prática docente através de trabalho direto com os professores?

● **Liberdade de Expressão**

15) Descreva suas experiências e sentimentos relacionados a liberdade com a chefia para negociar o que precisa. Como isso afetou seu trabalho e bem-estar? Houve momentos em que você sentiu falta dessa liberdade? Como isso impactou suas atividades?

16) Descreva suas experiências e sentimentos relacionados a liberdade para falar sobre o meu trabalho com os colegas. Como você descreveria sua experiência ao discutir seu trabalho com os colegas? Existem barreiras ou facilitadores nessa comunicação? Como eles influenciam seu dia a dia?

● **Realização Profissional**

17) Quais aspectos do seu trabalho como EEB que você mais se identifica?

18) Quais aspectos do seu trabalho geram sentimento de gratificação pessoal com relação a ele?

19) Nesta escola trabalham quantos EEBs? Como é a dinâmica de trabalho em equipe entre os EEBs? Há cooperação entre os colegas? Relate momentos em que você sentiu solidariedade e quais foram os efeitos no ambiente de trabalho?

20) Como é a dinâmica de trabalho entre você e a equipe escolar que trabalha diretamente com você, no seu turno de trabalho? Você sente que há um apoio adequado para enfrentar os desafios do trabalho?

21) Como o ambiente de trabalho e as relações interpessoais nesta escola influenciam sua experiência como EEB? Pode compartilhar uma experiência em que a solidariedade e a confiança entre os colegas contribuíram para um ambiente de trabalho positivo e produtivo na escola?

● **Esgotamento Profissional**

22) Existe um equilíbrio adequado entre os desafios que você enfrenta e os recursos disponíveis para lidar com eles?

● **Falta de Reconhecimento**

23) Como você descreveria o seu vínculo empregatício com SEE/MG? Esse vínculo influencia no seu bem-estar e na sua motivação para realizar suas funções como coordenador pedagógico nesta escola estadual?

24) Você sente que o seu salário como EEB é justo em relação às suas responsabilidades e ao mercado de trabalho?

25) Você sente reconhecido no quesito justiça remuneratória? Como você percebe seu salário em relação à sua carga de trabalho?

26) Como a falta de reconhecimento do seu trabalho influencia sua motivação e seu

engajamento no trabalho? Se possível, cite como você se sente quando não reconhecido.

27) Quais aspectos do seu trabalho geram sentimento de estresse, insatisfação ou sobrecarga de trabalho?

28) Você sente insegurança quanto ao seu trabalho?

29) Há situações em seu trabalho que o deixa temeroso?

30) Como você concilia suas responsabilidades profissionais com sua vida pessoal? Você enfrenta dificuldades para manter um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal? Se sim, como você lida com isso?

Considerações Finais

31) Há mais alguma questão relacionada à sua experiência como EEB que você gostaria de compartilhar?

32) Alguma sugestão ou recomendação para melhorar o ambiente de trabalho dos EEB nas escolas estaduais de Educação Básica?

33) Alguma sugestão ou recomendação para promover um ambiente de trabalho mais saudável e gratificante para os EEBs?