

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM PSICOLOGIA

JOÃO LUCAS SOARES DA SILVA

**TRABALHO DECENTE E EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS/ES
NEGRIAS/OS**

CAMPINAS

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM PSICOLOGIA

JOÃO LUCAS SOARES DA SILVA

**TRABALHO DECENTE E EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS/ES
NEGRAS/OS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Escola de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Caselli Messias

CAMPINAS

2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

| | |
|-------|---|
| S586t | <p>Silva, João Lucas Soares da</p> <p>Trabalho Decente e Educação : vivências de professoras/es negras/os / João Lucas Soares da Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.</p> <p>139 f.</p> <p>Orientador: João Carlos Caselli Messias.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Trabalho Decente. 2. Psicologia do Trabalhar. 3. Docência Negra. I. Messias, João Carlos Caselli. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p> |
|-------|---|

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA

JOÃO LUCAS SOARES DA SILVA

TRABALHO DECENTE E EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS/ES
NEGРАS/OS

Dissertação defendida e aprovada em 18 de dezembro de 2025 pela Comissão Avaliadora

Prof. Dr. João Carlos Caselli Messias

Orientador da Dissertação e Presidente da Comissão Avaliadora

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof. Dr. Fernando Faleiros de Oliveira

Universidade Federal Fluminense (UFF)

“Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
 Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
 Mas não me importei com isso
 Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
 Mas não me importei com isso
 Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
 Mas como tenho meu emprego
 Também não me importei
 Agora estão me levando
 Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
 Ninguém se importa comigo.”

Bertolt Brecht (1898-1956)

Agradecimentos

Ao longo da minha trajetória profissional, percorri caminhos que me transformaram profundamente. Iniciei minha carreira como psicólogo, dedicado ao desenvolvimento humano e organizacional, e encontrei na docência do ensino superior o espaço para compartilhar conhecimento e aprender continuamente. Mais tarde, ao ingressar também na educação básica, descobri novas dimensões do ensinar e do aprender, que ampliaram meu olhar sobre o papel social da educação. Tornar-me coordenador de curso e coordenador de clínica representou uma ampliação da responsabilidade e do compromisso com a formação de novos profissionais e com a seriedade da prática psicológica. A frase que carrego tatuada em meu peito, carrego com orgulho para todo sempre: “Fala com sabedoria, ensina com amor”.

O mestrado significou para mim um marco de transformação pessoal e profissional. Foi o momento em que compreendi, de forma plena, a grandeza e a seriedade da ciência, a importância da pesquisa e do trabalho rigoroso, e a necessidade de manter viva a curiosidade que move o conhecimento. Esta jornada me revelou que o potencial humano para a descoberta, a compreensão e a realização, é verdadeiramente infinito. Na primeira aula de metologia de pesquisa eu tive certeza, eu decidi, eu vou até o fim.

À minha esposa, Daniela Batista de Souza da Silva, pelo amor incondicional, paciência e presença constante. Sua parceria, compreensão e força foram fundamentais em cada etapa desta caminhada. Ao meu filho José Vicente, que está prestes a chegar e já é fonte de luz, esperança e sentido renovado para a vida. Aos meus pais, Benedito Soares da Silva e Luzia de Fátima Simão Pinto da Silva, exemplos de coragem, trabalho e generosidade, agradeço pela base sólida que me permitiu sonhar e realizar. Aos meus irmãos, Ricardo Soares da Silva e Pedro Henrique Soares da Silva, pela amizade, incentivo e apoio constante.

Ao meu orientador, Professor Doutor João Carlos Caselli Messias, registro minha profunda gratidão pela escuta atenta, pela paciência e pela confiança que sempre depositou em mim. Sua orientação firme e humana foi essencial para o amadurecimento deste trabalho e para o meu crescimento como pesquisador e educador.

Aos professores Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, Dra. Waleska Miguel Batista e Dr. Makilim Nunes Baptista, pelas valiosas contribuições na qualificação e na defesa desta dissertação. Cada observação e cada diálogo proporcionaram avanços significativos na construção deste estudo e deixaram marcas importantes no meu percurso acadêmico.

Aos professores que lecionaram com tanta riqueza e zelo, compartilhando seus conhecimentos e incentivando nossa autonomia, olhar crítico e profissionalismo, Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon, Dra. Tatiana de Cassia Nakano Primi, Dra. Tania

Mara Marques Granato, Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira, Dr. Makilim Nunes Baptista, Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel e Dr. João Carlos Caselli Messias.

Aos colegas de Mestrado e Doutorado do Programa e amigos do grupo de pesquisa Psicologia do Trabalho e Carreira: Pesquisa e Intervenção, pela parceria, pelas trocas de ideias e pelo ambiente de aprendizado mútuo que ajudou a dar forma e sentido a este projeto, em especial Lucas Silva Suniga, Mariana F. Forti, Profa. Dra. Ligia Carolina Oliveira-Silva, Évelin Moreira Freires, Rebeca Gomes de Oliveira, Marcelo Roberto de Brito Nardozzi, Mariana Gentili Perez e Pedro Dante M. Zambrano.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, por proporcionar um ambiente acadêmico ético, acolhedor e comprometido com a excelência. Um agradecimento especial à secretária Maria Amélia, cuja atenção e dedicação foram essenciais para o bom andamento do trabalho, e à professora Dr.^a Vera Engler Cury, pela competência, liderança e humanidade com que conduz o programa, inspirando-nos a acreditar na Psicologia como ciência e como prática transformadora.

Por fim, agradeço a todos os participantes desta pesquisa, que compartilharam suas vivências e reflexões com sensibilidade e coragem. Suas vozes são a essência deste estudo e o motivo pelo qual ele existe. A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, minha sincera gratidão.

Resumo

O conceito de Trabalho Decente, formulado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), definiu condições que garantiram liberdade, equidade, segurança e dignidade no trabalho. No Brasil, marcado por desigualdades históricas, o estudo das vivências de professoras/es negras/os evidenciou a intersecção entre trabalho, educação e racismo institucional. A Teoria da Psicologia do Trabalhar (TPT), de Blustein e Duffy, ampliou o entendimento do trabalho como experiência relacional e significativa, incluindo dimensões de subjetividade e dignidade. Somaram-se a essa perspectiva os conceitos de Dignidade no Trabalho e de Fatores de Risco Psicossociais (FRPS), que permitiram compreender como as condições institucionais e sociais afetaram a saúde mental e o bem-estar dos docentes. O objetivo foi analisar as percepções de trabalho decente e as vivências de professoras/es negras/os Brasileiras/os a partir da TPT, considerando as dimensões da dignidade e dos Fatores Psicossociais. A pesquisa justificou-se pela persistência de desigualdades raciais e de gênero nas instituições educacionais, agravadas por riscos como sobrecarga, assédio, falta de reconhecimento e baixa justiça organizacional. Tratou-se de uma Pesquisa Qualitativa Consensual (PQC), com entrevistas semiestruturadas realizadas com 12 docentes negras/os da educação básica e superior. A análise, conduzida por três juízes/as e um auditor, seguiu as dimensões da TPT — preditores, moderadores e resultados, — integrando os conceitos de Trabalho Decente, Dignidade e FRPS. Os resultados permitiram compreender como o racismo estrutural, as condições institucionais e os fatores subjetivos influenciaram a percepção de dignidade, decência e saúde psicológica no trabalho docentes negros. O estudo contribuiu para o fortalecimento da Psicologia do Trabalhar no Brasil, evidenciando os

efeitos do racismo e dos Fatores Psicossociais sobre o trabalho docente e propondo ações que promovem dignidade, saúde mental e equidade nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Trabalho Decente; Psicologia do Trabalhar; Docência Negra;

Dignidade no Trabalho; Fatores Psicossociais; Educação.

Abstract

The concept of Decent Work, formulated by the International Labour Organization (ILO), defined conditions that ensured freedom, equity, security, and dignity in labor. In Brazil, marked by historical inequalities, the study of the experiences of Black teachers revealed the intersection between work, education, and institutional racism. The Psychology of Working Theory (PWT), by Blustein and Duffy, expanded the understanding of work as a relational and meaningful experience, including dimensions of subjectivity and dignity. Combined with this perspective, the concepts of Dignity at Work and Psychosocial Risk Factors (PRFs) allowed for an understanding of how institutional and social conditions affected teachers' mental health and well-being. The objective was to analyze the perceptions of Decent Work and the lived experiences of Black Brazilian teachers based on the PWT, considering the dimensions of dignity and psychosocial factors. The research was justified by the persistence of racial and gender inequalities in educational institutions, intensified by risks such as work overload, harassment, lack of recognition, and low organizational justice. It was a Consensual Qualitative Research (CQR) study, conducted through semi-structured interviews with twelve Black teachers from basic and higher education. The analysis, carried out by three judges and one auditor, followed the dimensions of the PWT—predictors, moderators, and outcomes—integrating the concepts of Decent Work, Dignity, and PRFs. The results made it possible to understand how structural racism, institutional conditions, and subjective factors influenced perceptions of dignity, decency, and psychological health in the work experiences of Black teachers. The study contributed to strengthening the Psychology of Working framework in Brazil, highlighting the

effects of racism and psychosocial factors on teaching work and proposing actions to promote dignity, mental health, and equity within educational institutions.

Keywords: Decent Work; Psychology of Working; Black Teaching Faculty; Dignity at Work; Psychosocial Factors; Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Modelo dos Antecedentes e Resultantes da Dignidade no Trabalho..... | 37 |
| Figura 2 - Etapas de execução da pesquisa..... | 69 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Riscos Psicossociais Relacionados ao Trabalho | 41 |
| Tabela 2 - Leis do Trabalho na Educação | 47 |
| Tabela 3 - Níveis e Modalidade da Educação Brasileira | 52 |
| Tabela 4 - Identificação dos participantes | 64 |
| Tabela 5 - Caracterização profissional dos participantes | 65 |
| Tabela 6 - Dimensão Trabalho Decente e Docência Negra | 72 |
| Tabela 7 - Dimensão Fatores de Risco Psicossociais no trabalho | 79 |
| Tabela 8 - Dimensão Racismo e Marginalização | 83 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

| | |
|-------|--|
| CAAE | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos |
| CFP | Conselho Federal de Psicologia |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| COREQ | <i>Consolidated Criteria for Reporting Research</i> |
| DUDH | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FRPS | Fatores de Risco Psicossociais |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MTE | Ministério do Trabalho e Emprego |
| NR-01 | Norma Regulamentadora nº 1 |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGPD | Lei Geral de Proteção de Dados |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| QSDO | Questionário Sociodemográfico Ocupacional |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TD | Trabalho Decente |
| TPT | Teoria da Psicologia do Trabalhar |

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 129

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| ANEXO 1 – COREQ - Consolidated criteria for reporting qualitative research | 130 |
| ANEXO 2 – Questionário sociodemográfico ocupacional – QSDO | 132 |
| ANEXO 3 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada | 136 |
| ANEXO 4 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos | 138 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA | 19 |
| INTRODUÇÃO..... | 24 |
| O TRABALHO E O TRABALHAR..... | 24 |
| TRABALHO DECENTE..... | 26 |
| TEORIA DA PSICOLOGIA DO TRABALHAR..... | 28 |
| DIGNIDADE NO TRABALHO..... | 34 |
| FATORES PSICOSSOCIAIS NA DOCÊNCIA..... | 40 |
| A EDUCAÇÃO E O TRABALHO..... | 47 |
| RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL DIRETA E INDIRETA..... | 54 |
| A HISTÓRIA DAS/OS TRABALHADORAS/ES NEGRAS/OS NO BRASIL..... | 56 |
| PROFESSORAS/ES NEGRAS/OS..... | 58 |
| MÉTODO..... | 61 |
| PARTICIPANTES | 62 |
| INSTRUMENTOS E MATERIAIS | 65 |
| PROCEDIMENTOS | 66 |
| ANÁLISE DOS DADOS | 68 |
| RESULTADOS..... | 72 |
| DOMÍNIO 1: TRABALHO DECENTE E DOCÊNCIA NEGRA..... | 72 |
| DOMÍNIO 2: FATORES DE RISCO PSICOSSOCIAIS NO TRABALHO DE | |
| PROFESSORAS/ES NEGRAS/OS | 79 |
| DOMÍNIO 3: RACISMO E MARGINALIZAÇÃO..... | 83 |
| DISCUSSÃO..... | 93 |
| TRABALHO DECENTE E DOCÊNCIA NEGRA..... | 93 |

| | |
|---|------------|
| FATORES DE RISCO PSICOSSOCIAIS NO TRABALHO DE | |
| PROFESSORAS/ES NEGRAS/OS | 102 |
| RACISMO E MARGINALIZAÇÃO..... | 107 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 116 |
| REFERÊNCIAS | 120 |
| APÊNDICE | 129 |
| ANEXOS | 130 |

Apresentação e Justificativa

A motivação deste estudo está em compreender os possíveis desafios, barreiras ou desvantagens enfrentadas por professoras/es negras/os no contexto educacional Brasileiro, com foco em como essas experiências impactam sua vivência profissional e pessoal. Este tema é de grande relevância no cenário atual, considerando a persistência de desigualdades raciais que permeiam as relações de trabalho e as instituições educacionais.

Para realizar uma leitura da realidade profissional destas/es professoras/es, a pesquisa se fundamenta na Teoria da Psicologia do Trabalhar (TPT), que entende o trabalho como um fenômeno dinâmico e relacional, influenciado por fatores sociais, culturais, políticos, históricos, coletivos e individuais. Além disso, o estudo aborda dimensões do trabalho decente, definidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como segurança, saúde, equidade e acesso a direitos fundamentais. Com a TPT e o TD contextualizados na realidade Brasileira.

A Educação tornou-se um tema principal para este projeto por ser um direito universal, fundamental para promover a igualdade, liberdade e o desenvolvimento social, sendo um instrumento essencial na construção de sociedades justas e democráticas. É considerada uma importante ferramenta para transformar a realidade social, com base na garantia de uma educação inclusiva e equitativa.

A Agenda 2030 da ONU (2015), ao destacar na ODS 4 a educação de qualidade como um dos seus principais objetivos, reforça o compromisso global de assegurar acesso a oportunidades de aprendizagem para todos. Outro tema importante nesta mesma agenda, é a ODS 8, com a promoção do trabalho decente e crescimento econômico sustentável, que representa um compromisso global de promover condições

de trabalho justas, seguras e inclusivas, garantindo a igualdade de oportunidades e a remuneração equitativa para todos. Essa meta visa não apenas fomentar o crescimento econômico sustentável, mas também assegurar a dignidade e o bem-estar dos trabalhadores, combatendo desigualdades e promovendo a justiça social como pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e organizacional.

Além disso, a ODS 10 – Redução das Desigualdades, também prevista na Agenda 2030 da ONU, amplia o debate ao enfatizar a necessidade de enfrentar desigualdades estruturais que atravessam as relações sociais, econômicas e institucionais. Essa diretriz reconhece que fatores como raça, classe e gênero produzem assimetrias persistentes no acesso à educação, ao trabalho e à garantia de direitos, afetando de modo particular grupos historicamente marginalizados. No contexto brasileiro, a ODS 10 dialoga diretamente com a realidade do trabalho docente, ao evidenciar que a promoção do trabalho decente e da educação de qualidade requer ações concretas de redução das desigualdades sociais e raciais, fortalecendo políticas e práticas institucionais comprometidas com a equidade, a dignidade e a justiça social como bases do desenvolvimento humano e organizacional.

O Brasil instituiu em 2023 a proposta da ODS 18 – Igualdade Étnico-Racial, reafirmando o compromisso com a eliminação do racismo e de todas as formas de discriminação. O foco é promover a equidade e a representatividade de grupos historicamente marginalizados, reconhecendo que não há desenvolvimento sustentável sem justiça racial, assim o trabalho decente, a educação de qualidade e a redução das desigualdades dependem também da construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Enquanto Psicólogo e Coordenador de um Curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior privada, a partir do meu cotidiano, tive oportunidade de refletir sobre condições de trabalho, tanto minhas, quanto dos colaboradores de minha equipe, comecei a perceber os impactos das necessidades corporativas às práticas educacionais, me levando a questionamentos sobre o mundo do trabalho na Educação. Ao me deparar com os princípios do Trabalho Decente e a Teoria da Psicologia do Trabalhar, iniciei um processo de avaliação de como o Trabalho Decente poderia estar sendo contemplado dentro da área da Educação.

Além destes questionamentos, sendo Professor na área Universitária e do Ensino Básico, deparei-me com a ausência de pessoas negras em cargos do Ensino Superior e um baixo número na Educação Básica, o que me despertou o olhar para as motivações que levavam a essa condição. Essas questões refletem desafios significativos nos cotidianos profissionais de pessoas negras, que, embora maioria no Brasil, são minorias nos espaços de poder, e quando presentes, contraditoriamente, estão sujeitas a um processo de invisibilização e epistemicídio. Entre outras barreiras, destacam-se práticas de discriminação racial veladas ou explícitas e a ausência de suporte institucional adequado ao lidar com preconceito, fatores que perpetuam desigualdades estruturais no sistema educacional.

Este estudo tem como objetivo central analisar as vivências de professoras/es negras/os no Brasil, à luz do conceito de trabalho decente, para compreender os Fatores Psicossociais envolvidos e a forma como esses profissionais constroem suas percepções sobre seus lugares no ambiente educacional. Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O **Capítulo 1 – Introdução**, apresenta o tema central da pesquisa, sua justificativa, objetivos e o contexto teórico-social que sustenta o estudo, abordando o

conceito de Trabalho Decente, os fundamentos da Psicologia do Trabalhar e as relações entre trabalho, educação e questões raciais no magistério Brasileiro.

O **Capítulo 2 – Método**, descreve o delineamento metodológico adotado, fundamentado na abordagem qualitativa e no método da Pesquisa Qualitativa Consensual (PQC). São explicitados os princípios epistemológicos que orientam o estudo, o processo de construção dos instrumentos, os critérios éticos seguidos, a caracterização das/os participantes e as etapas de coleta e análise dos dados.

O **Capítulo 3 – Resultados**, apresenta as categorias emergentes a partir da análise das entrevistas realizadas, destacando as dimensões psicossociais do trabalho docente e as experiências de professoras/es negras/os em relação à dignidade, reconhecimento e condições de trabalho.

O **Capítulo 4 – Discussão**, articula os resultados obtidos com o referencial teórico da Psicologia do Trabalhar, da Teoria do Trabalho Decente e dos Fatores Psicossociais previstos na NR-01, relacionando-os às dimensões de justiça, pertencimento e segurança psicológica no contexto educacional.

Por fim, o **Capítulo 5 – Considerações Finais**, sintetiza as principais contribuições teóricas e práticas do estudo, suas limitações e sugestões para pesquisas futuras, destacando a relevância da promoção do Trabalho Decente e da dignidade no trabalho docente como pilares para a equidade racial e o fortalecimento das instituições educacionais.

A pesquisa, portanto, emergiu da necessidade de compreender as condições de trabalho na Educação e refletir sobre os trabalhadores afrodescendentes no exercício da docência. Espera-se que contribua para o aprofundamento das discussões sobre

Trabalho Decente no contexto educacional fundamentalmente a partir das vivências de professoras/es negras/os.

1. Introdução

O trabalho e o trabalhar

O trabalho é parte fundamental da vida humana, previsto como direito de todos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948). Blustein (2013) considera o trabalho responsável pela segurança e proteção social dos seres humanos, especialmente em um mundo capitalista marcado por precarização, desemprego, trabalhos instáveis e temporários. Pensar o significado do trabalho neste cenário de mudanças intensas e globais enfatiza o caráter dinâmico e adaptativo do conceito. Adotou-se o termo *trabalhar* de Blustein (2001; 2011) ao invés de *trabalho*, para ressaltar a ideia de um conjunto de atividades contextualizadas, em ação e em um período sócio-histórico específico, a partir de um conceito vivo e relacional. Nos seguintes parágrafos serão trabalhados o conceito de trabalhar segundo Blustein (2013).

O trabalhar é considerado um aspecto essencial da vida, diretamente ligado à saúde mental. Não se deve privilegiar uma epistemologia em detrimento de outra ao abordar a natureza psicológica do trabalho, que precisa ser estudada de forma inclusiva, abrangendo tanto aqueles que já trabalham quanto os que desejam trabalhar. Além disso, destaca-se que as experiências de trabalho e não trabalho frequentemente estão interligadas. O conceito de trabalho inclui tanto as atividades realizadas no mercado formal quanto em outras modalidades, como o trabalho de cuidado, que muitas vezes não é reconhecido social ou economicamente. Para uma compreensão mais profunda da natureza psicológica do trabalho, é essencial considerar as forças sociais, econômicas, políticas e históricas que moldam, limitam e possibilitam aspectos do trabalho contemporâneo (Blustein, 2013).

O trabalhar é capaz de atender a três condições humanas fundamentais: a) necessidade de sobrevivência e poder, relacionadas ao acesso a moradia, capital social e alimentação; b) necessidade de conexão social, da qual existe a construção do sentido de vida e pertencimento na sociedade; c) necessidade de autodeterminação representando a capacidade de escolher, planejar e controlar sua vida em meio as relações sociais, considerando limites e potencialidades psicossociais. (Blustein, 2013; Duffy et al. 2016).

O desenvolvimento humano pressupõe oportunidades que permitam aos sujeitos participar ativamente da sociedade, e o trabalho é um dos principais mediadores desse processo. Por meio da atividade laboral, as pessoas constroem relações sociais que dão sentido à vida cotidiana e fortalecem o sentimento de dignidade. Assim, o trabalhar torna-se um espaço de engajamento e criação, no qual o indivíduo exerce autonomia para direcionar suas decisões, estabelecer metas e planejar sua própria existência (Pires et al., 2020).

Com essa perspectiva dinâmica, o trabalhar é compreendido como um meio para construção de identidade e coerência das pessoas em suas interações sociais, de acordo com sua realidade, dirigindo energia ou ações em tarefas sociais ou econômicas (Blustein, 2006). Então, o trabalhar é entendido como essencial para o bem-estar físico e material, para o desenvolvimento humano, propósito, igualdade e dignidade, associado a saúde, e é fundamental para superação da desigualdade, pobreza e exclusão social a partir de uma visão macrossocial (OIT, 2015, 2019).

Trabalho Decente

O conceito de Trabalho Decente (TD) foi elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1999 para descrever características que assegurem direitos e condições dignas de trabalho para todos no mundo, como qualidade de trabalho, condições de liberdade, equidade, segurança e um trabalho produtivo (OIT, 2022). Sua finalidade era de fundamentar ações nos Estados para promover e fiscalizar os diversos contextos do trabalhar, como uma forma de garantia mínima de direitos, sendo considerado um conceito mais estratégico e político do que científico (Picanço, 2015).

Sua criação está ligada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que prevê o trabalhar como um direito integral do ser humano, e propõem que todo ser humano tem direito ao trabalho, podendo escolher livremente seu emprego e tendo asseguradas condições justas e favoráveis, bem como proteção contra o desemprego. Além disso, é garantido a todos o direito à igualdade de remuneração por trabalho de igual valor, sem qualquer forma de discriminação. A remuneração recebida por aqueles que trabalham deve ser justa e suficiente para garantir uma vida digna para si e sua família, sendo complementada por outros meios de proteção social, se necessário. Por fim, também é assegurado o direito de formar e participar de sindicatos como forma de proteger seus interesses.

A partir da declaração a OIT foi constituindo o conceito do TD como uma forma de embasar o incentivo pela implementação desses direitos a partir de uma noção de trabalho decente que atendesse a uma aspiração universal por justiça social, pleno emprego, garantia de sustentabilidade, economia global, coesão social e combate à pobreza e às desigualdades (Blustein et al., 2016). Para isso foram definidos quatro

objetivos estratégicos: (a) proteção dos princípios e direitos fundamentais do trabalho; (b) geração de emprego de qualidade; (c) ampliação da proteção social e (d) adoção do diálogo social. Com essas concepções, fica contemplada a luta contra as desigualdades de gênero e contra o trabalho infantil, o combate à pobreza, desemprego e à exclusão social, e a valorização da democracia (Beltramelli Neto & Voltani, 2019; OIT, 2022).

No entanto, o TD foi baseado na lógica do emprego formal (assalariado) realizado em países desenvolvidos, o que gerou algumas limitações de análise, pelo fato da ideia de dignidade e decência se alterarem de acordo com cada contexto cultural. Inserir o conceito em uma diversidade de contextos culturais, econômicos e sociais, isto é, em países mais precarizados ou em contextos de trabalhos informais, tornou-se um foco para evidências mais robustas da dimensão relacional do trabalho em campos de atuação para além da lógica de trabalho formal (Ribeiro et al., 2021).

A OIT passou a repensar a compreensão de TD, abrangendo a questão contextual e a partir de uma busca por uma construção múltipla de áreas do conhecimento, que contemplasse maiores perspectivas. Para tanto, a Psicologia fez parte deste processo, possibilitando uma ampla gama de análises psicossociais da realidade, principalmente nos estudos em países do sul global, como o Brasil, que possui altas taxas de desemprego, informalidade, baixa remuneração e precariedade, que evidenciam más condições de trabalho e a necessidade do TD (Ribeiro et al., 2021).

Considerando a importância de uma análise contextualizada e relacional das relações de trabalho e a influência da Psicologia para a ampliação do conceito de TD, comprehende-se a necessidade de um olhar que analise psicologicamente a relação entre as condições de trabalho e de vida, nível de bem-estar e saúde das pessoas, suas comunidades e os contextos socioeconômicos (Blustein et al., 2016). Logo, uma

perspectiva psicossociológica do TD foi proposta ampliando o constructo ao considerar fatores individuais e coletivos, junto a construção de significados. Este enfoque organiza-se em cinco dimensões: (a) condições seguras de trabalho; (b) acesso a cuidados de saúde; (c) remuneração adequada; (d) tempo livre e descanso; e (e) valores organizacionais que complementem o valor familiar e social (Blustein et al., 2016).

Essa concepção provém da Teoria da Psicologia do Trabalhar (TPT) (Duffy et al., 2016) que contribui com a inclusão de uma dimensão psicossocial para o TD, aumentando a capacidade de investigação e abrangência do conceito (Ribeiro et al., 2021). A partir do modelo teórico da psicologia do trabalhar o TD é analisado com preditores, moderadores e resultados. Para avaliar tais variáveis foi elaborada uma Escala de Trabalho Decente (Duffy et al., 2017) e adaptada para o português Brasileiro por Ribeiro et al. (2019).

Teoria da Psicologia do Trabalhar

A TPT, foi postulada por Blustein (2001), como uma visão psicossocial do trabalhar, com ênfase nos fatores socioculturais. Tais fatores constituem elementos centrais para entender as escolhas relacionadas ao trabalho e ao desenvolvimento de carreira, especialmente entre indivíduos oriundos de contextos socioeconômicos menos favorecidos, marginalizados e sem privilégios. O termo trabalhar, já apresentado anteriormente, é escolhido pelo autor por reforçar o caráter dinâmico que remete a experiência das ações de uma pessoa em um dado contexto e como uma dimensão relacional (Blustein, 2006).

A partir de sua proposição inclusiva a TPT propõe um olhar para todos aqueles que trabalham e que querem trabalhar, sendo descritas cinco maneiras como o trabalhar

pode ou não acontecer: a) precarizado ou informal (Trabalho sem vínculo formal ou proteção trabalhista, muitas vezes associado à economia de subsistência. Exemplos: Autônomos, vendedores ambulantes, trabalhadores domésticos sem registro); b) desemprego (Situação em que indivíduos em idade e condições de trabalhar não encontram emprego); c) subemprego (Trabalho abaixo das qualificações do indivíduo ou em condições inadequadas. Exemplos: Profissionais qualificados que realizam trabalhos de baixa remuneração ou jornada parcial involuntária); d) trabalho decente (realização de atividades de trabalho que assegurem produtividade e qualidade, em contextos que preservem a liberdade, promovam a justiça e garantam tanto a segurança quanto a dignidade das pessoas envolvidas.); e) trabalho decente com sentido e propósito (atividade que, além das condições relatadas acima, contribui na satisfação das três necessidades básicas, promovendo realização pessoal e bem-estar.) (Pires et al., 2020). Logo, a compreensão das relações de trabalhar inclui não somente aqueles que possuem um trabalho formal (assalariados, empregados), como também os autônomos, empreendedores, cuidadores e desalentados (Blustein, 2019).

Com essa concepção geral ampliada, a TPT extrapolou as posições de privilégio, indo ao encontro das relações de exclusão, marginalização, preconceito e injustiça do mundo do trabalhar (Duffy et al., 2016). Essa proposição é uma das principais justificativas para o surgimento e a importância da teoria, que se dedicam a estudar questões de opressão e desigualdade no mundo do trabalhar (Pires et al., 2020).

A teoria reconhece os impactos da marginalização e das limitações impostas pelas condições econômicas, propondo uma análise que abrange sujeitos com acesso restrito a recursos financeiros e sociais, frequentemente atingidos por diferentes formas de discriminação, como racismo, sexism, capacismo, homofobia e outras

manifestações de preconceito. Também contempla as experiências de quem enfrenta rupturas em sua trajetória profissional em razão de desigualdades estruturais (Duffy et al., 2016). Nesse sentido, a TPT valoriza os aspectos contextuais como determinantes das experiências de trabalho, sem negligenciar a dimensão subjetiva, demonstrando como fatores sociais, econômicos e culturais influenciam o desenvolvimento das carreiras e das potencialidades individuais. Ao mesmo tempo, a teoria questiona interpretações que reduzem as dificuldades de realização pessoal, a características individuais, destacando a importância de compreender os condicionantes históricos e sociais dessas experiências (Duffy et al., 2016).

Com o papel de aproximar o trabalhar de todas as pessoas a uma análise realista, esta visão relacional é construída a partir de um ambiente específico (psicossocial), no qual existem relações indissociáveis entre pessoas (dimensão psicológica) e contextos (dimensão socioeconômica e cultural) (Blustein, 2011; 2013). A partir de diferentes narrativas de vida e discursos sociais e normativos, as vivências de cada indivíduo constroem práticas que definem a ideia de trabalhar de cada um/a. Apontando para uma universalidade contextualizada do trabalhar. Logo, os conceitos de identidade e narrativa são centrais na teoria (Ribeiro et al., 2021).

As construções identitárias são narrativas formadas nas interações sociais, que revelam os sentidos sobre nós mesmos, sobre as outras pessoas e sobre as próprias relações construídas em nossas vidas por proporcionar explicações sobre quem somos e o que queremos (como por exemplo, em relações familiares, relações de trabalhar). As narrativas de vida por sua vez, são maneiras de entender suas experiências a partir da formação de uma trajetória pessoal, desenvolvida ao longo da vida (Ribeiro et al., 2021).

Portanto, o trabalhar é uma fonte de autodeterminação e reconhecimento social, relaciona-se com atividades significativas, autorreguladas e socialmente valorizadas, que contribuem para construção e desenvolvimento dos seres humanos (Ribeiro et al., 2021). Estas observações reforçam a importância do papel do trabalhar, e principalmente, não como apenas um título ou cargo, mas como transformador ao ser, em seu contexto, digno como visto no conceito de Trabalho Decente.

O TD se tornou o eixo central da TPT, cujo modelo científico conta com Preditores (Socioculturais e Psicossociais), Moderadores (Personalidade Proativa, Consciência Crítica, Suporte Social e Condições Econômicas) e Resultados (Satisfação das três necessidades básicas, Realização no trabalho e Bem-estar). Desta forma, o modelo contribui com a proposta de analisar as relações de trabalhar em esferas psicossociais contextualizadas, buscando abranger a todos que trabalham ou que desejam trabalhar (Duffy et al., 2016). A partir deste modelo o acesso ao trabalho decente pressupõe a satisfação das necessidades, que poderão gerar, por consequência, a realização com o trabalhar (dimensão psicossocial) e o bem-estar (dimensão psicológica) (Ribeiro et al., 2021).

Segundo Duffy et al. (2016) existe uma inter-relação positiva entre a satisfação com o trabalho e o bem-estar, sendo a realização do trabalho considerada um constructo pessoal, relacionado à trajetória do trabalhar, com a expressão de sentimentos positivos em relação ao trabalhar. O bem-estar pode ser compreendido como uma percepção consciente e abrangente sobre a vida, não limitada exclusivamente ao âmbito do trabalho, mas pautada em critérios individuais relacionados ao que cada pessoa considera significativo (Duffy et al., 2016). Alcançar o trabalho decente depende da interação entre condições sociais amplas e características individuais. A teoria busca

compreender como elementos estruturais, como desigualdades econômicas e vivências de exclusão, relacionam-se a aspectos pessoais, como motivação, escolhas e capacidade de adaptação profissional, influenciando as possibilidades de inserção e realização no mundo do trabalho (Duffy et al., 2016).

Em relação aos fatores contextuais, a restrição econômica está relacionada ao status socioeconômico dos trabalhadores, considerando a classe social, as questões relacionadas aos preconceitos de todos os tipos, os fatores de capital cultural e social. Observa-se questões que possam gerar restrições econômicas e por consequência menores probabilidades da garantia de trabalho decente (Duffy et al., 2016).

A marginalização é entendida como o deslocamento de determinados grupos para posições sociais com menor acesso a recursos e oportunidades, resultante de desigualdades históricas e estruturais que ultrapassam o pertencimento de classe. Essa condição manifesta-se por meio de processos de exclusão e discriminação interpessoal, que atingem, entre outros, minorias étnicas, de gênero e sexuais, pessoas desempregadas, em situação de vulnerabilidade social, migrantes e indivíduos com diferentes tipos de restrições. Tais trabalhadores, frequentemente, são levados a aceitar atividades sem garantias formais ou proteção social, o que reforça as barreiras ao alcance do trabalho decente (Pires et al., 2020; Duffy et al., 2016).

Em relação aos fatores individuais, a volição representa a autopercepção sobre decisões individuais de sua própria carreira, estando ligada a possibilidade de as pessoas optarem por trabalhar com um maior senso de congruência, podendo escolher suas preferências pessoais, o que possibilita um trabalho mais significativo (Pires et al., 2020). Quanto maior a volição, maior a probabilidade de alcançar um trabalho decente. (Duffy et al., 2016).

A adaptabilidade de carreira consiste num recurso psicossocial relacionado a autorregulação das características individuais e das respostas a fatores contextuais, indicando a capacidade de agir de acordo com os problemas e necessidades do mundo do trabalho (Johnston, 2018). Savickas e Porfeli (2012) descrevem 4 dimensões da adaptabilidade: a) Preocupação (*Concern*) que se trata do planejamento com o futuro, olhando adiante para se preparar no mundo profissional; b) Controle (*Control*) que permite ajudar no senso de responsabilidade de si e de seus ambientes; c) Curiosidade (*Curiosity*) um fator que impulsiona a exploração de si mesmo e de seus potenciais; d) Confiança (*Confidence*) que é importante para concretização das escolhas e implementação dos projetos.

Na TPT quanto maior o nível de adaptabilidade de carreira maior a probabilidade de se engajar em um trabalho decente. Porém, a experiência de marginalização e restrições econômicas podem interferir negativamente na capacidade de adaptação de carreira e de volição (Duffy et al., 2016).

Por fim, a TPT comprehende os moderadores como fatores pessoais e sociais que influenciam o modo como as pessoas se relacionam com o trabalho e constroem suas trajetórias profissionais. Tais elementos atuam de forma contextual, favorecendo ou limitando as possibilidades de alcançar um trabalho digno e significativo. No âmbito individual, incluem-se aspectos como a iniciativa pessoal, a consciência crítica e a rede de apoio social, enquanto, em nível coletivo, consideram-se as condições econômicas e o contexto social mais amplo (Duffy et al., 2016). Assim, as circunstâncias socioeconômicas e as dinâmicas do mercado de trabalho, como variações nas taxas de emprego, podem impactar diretamente o acesso ao trabalho decente e a redução dos efeitos da marginalização e das desigualdades estruturais.

A personalidade proativa corresponde à intenção própria para tomada de iniciativa. A consciência crítica é a capacidade de compreender criticamente as estruturas e contribuições sociais relacionadas aos problemas de sua sociedade, tendo noção de seu próprio lugar nas relações de poder e o alcance das relações políticas nas ações individuais e/ou coletivas. Por fim, o suporte social significa o nível de sensação de apoio dos outros em relação a si, como por exemplo, familiares, amizades e redes de relacionamento. Estas três dimensões do nível microssocial podem contribuir para o aumento ou diminuição dos efeitos das experiências de restrições econômicas e marginalização na percepção de volição e adaptabilidade de carreira, possibilitando ou restringindo o alcance a um trabalho decente (Duffy et al., 2016).

Dignidade no Trabalho

A dignidade enquanto conceito individual, pode ser percebido como um valor e respeito inerentes ao ser, e ao considerar as relações de trabalho, a dignidade é perpassada pelas posições e papéis nos quais o valor e o respeito aos/pelos trabalhadores são influenciados por contextos relacionais, hierárquicos e institucionais que determinam as prioridades, podendo decidir sobre promover ou não a dignidade aos trabalhadores (Blustein; Allan, 2025). Assim, a dignidade no trabalho emerge como um princípio ético e psicossocial fundamental que sustenta a experiência humana de trabalhar.

Compreender o significado e importância da dignidade no trabalho é essencial para o avanço da promoção de trabalho decente, uma vez, que após a COVID-19 ficaram evidenciados os destratos, injustiças, violações e falta de direitos humanos para com os/as trabalhadores/as, principalmente os informais. As agressões, humilhações e

violências contra a dignidade, frequentemente associadas à busca por produtividade e lucro por parte dos empregadores, causam enormes danos na vida e no trabalho (Blustein; Allan, 2025). O trabalho é um espaço no qual a dignidade pode ser afirmada ou violada, a depender das condições em que se realiza, não se restringindo a um ideal moral, mas constituindo um processo concreto, vivenciado nas relações cotidianas, nos sistemas institucionais e nos modos de organização do trabalho.

As condições políticas, econômicas e sociais configuram o mundo do trabalhar e a vivência da dignidade no trabalho fica diretamente vinculada a esse cenário. O neoliberalismo, a precarização e flexibilização das relações de trabalho frequentemente ameaçam a dignidade, por uma busca incessante de lucro a todo custo, sobrecarga de tarefas, instabilidade contratual, ausência de reconhecimento do ser enquanto pessoal e profissional. Nesse contexto, a dignidade torna-se não apenas um direito, mas um eixo analítico e ético de resistência frente à desumanização e à mercantilização do trabalho (Blustein & Allan, 2025).

Essa perspectiva dialoga com a Teoria da Psicologia do Trabalhar, ao reconhecer que o trabalhar é uma experiência relacional e contextualizada, atravessada por fatores socioculturais e estruturais que determinam o acesso a condições decentes, seguras e psicologicamente sustentáveis. No campo das políticas públicas e das normativas trabalhistas, a dignidade é incorporada como valor central na noção de Trabalho Decente, pois representa o mínimo ético necessário à dignidade humana, assegurando condições de liberdade, equidade, segurança e respeito, sendo a base para o desenvolvimento humano e social (Blustein, 2011; Duffy et al., 2016; Blustein; Allan, 2025).

A dignidade ultrapassa o nível estrutural das garantias formais: ela se manifesta na dimensão subjetiva e intersubjetiva do trabalho, envolvendo o modo como cada pessoa se percebe e é percebida em seu ambiente laboral. Logo, a dignidade é vivida na interação entre os contextos institucionais e as experiências individuais, configurando uma categoria psicossocial que articula o pessoal e o coletivo, o ético e o político (Blustein & Allan, 2025).

A dignidade no trabalho também pode ser compreendida como uma condição de agência e resistência. Em contextos de opressão, exclusão e desigualdade, como os vividos por grupos historicamente marginalizados, a dignidade se torna um ato de afirmação de humanidade e de luta contra as estruturas que desvalorizam o sujeito. A TPT já havia antecipado essa leitura ao destacar a importância da consciência crítica e das condições sociais como moderadores da experiência de trabalhar (Duffy et al., 2016).

Nesse sentido, a dignidade não é apenas um estado, mas um movimento contínuo de reconstrução simbólica, que se fortalece no reconhecimento coletivo, nas práticas solidárias e na criação de sentidos para o trabalho. Trabalhar com dignidade significa não apenas ter direitos assegurados, mas também vivenciar o respeito, o reconhecimento e a possibilidade de transformar o mundo a partir de seu fazer cotidiano (Blustein & Allan, 2025).

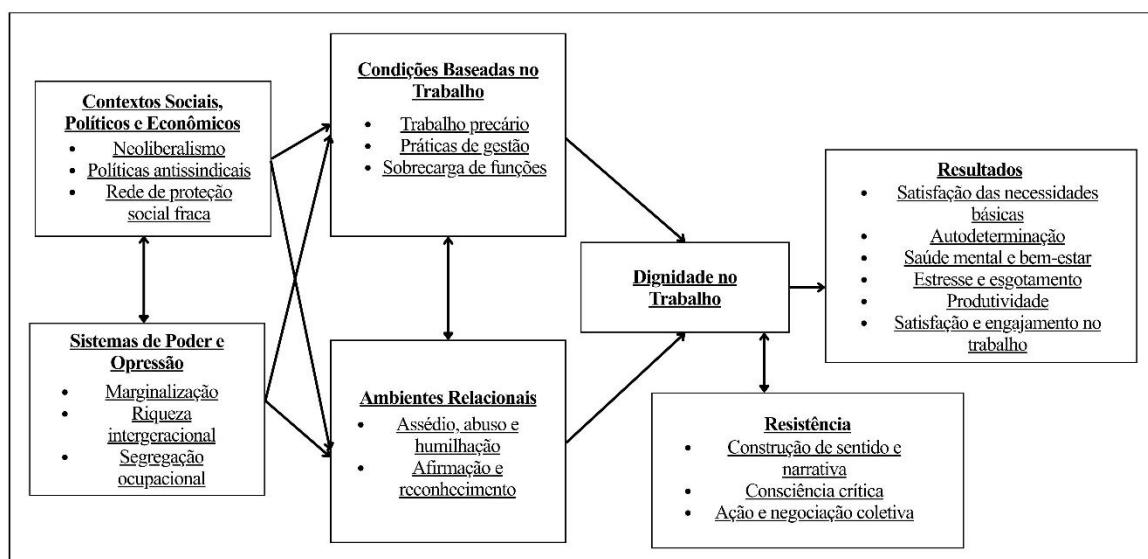
O trabalhador pode então se reconhecer e ser reconhecido como humano em sua experiência do trabalhar e o trabalho deixa de ser apenas uma obrigação ou meio de sobrevivência e passa a ser compreendido como espaço de expressão, autonomia e realização humana. A promoção da dignidade constitui o fundamento ético e político de qualquer prática voltada ao desenvolvimento do trabalho decente, reafirmando o

compromisso da Psicologia do Trabalhar com a justiça social e a valorização do humano em todas as suas formas de existência (Blustein & Allan, 2025).

A dignidade ultrapassa a noção abstrata de valor humano, configurando-se como uma experiência concreta que pode ser analisada em diferentes níveis da vida no trabalho. Semelhante a TPT, que articula fatores contextuais e subjetivos, o conceito de dignidade se organiza em dimensões que refletem as múltiplas formas de reconhecimento, pertencimento e respeito nas relações de trabalhar. Essas dimensões compõem o quadro conceitual da dignidade no trabalho, que será apresentado a seguir.

Figura 1

Modelo dos Antecedentes e Resultantes da Dignidade no Trabalho



Nota: Adaptado de Blustein, D. L., & Allan, B. A. (2025). Dignity at Work: A Critical Conceptual Framework and Research Agenda. *Journal of Career Assessment*, 33(3), 489–509.

Proposto por Blustein e Allan (2025), o quadro conceitual da dignidade no trabalho está organizado em dimensões interdependentes: a) social; b) estrutural; c) organizacional; d) relacional. Em cada uma das dimensões são descritas as condições nas quais a dignidade pode ser promovida ou negada, influenciadas por determinantes culturais e psicossociais, refletindo como o trabalho é estruturado, vivenciado e interpretado pelos/as trabalhadores/as nos seus contextos do trabalhar.

Essas experiências do trabalhar emergem do entrelaçamento entre fatores objetivos e subjetivos, individuais e coletivos, que expressam o valor intrínseco do ser humano e sua capacidade de resistência e realização no mundo do trabalho (Blustein, 2011; Duffy et al., 2016). A dimensão social se trata das condições históricas e culturais que moldam a compreensão do trabalho e o valor social atribuído às pessoas em diferentes posições no trabalho. Essa dimensão evidencia que a dignidade não é vivida de maneira homogênea, mas que é atravessada por sistemas de poder e de desigualdade, como o racismo, o sexismo e a hierarquização de saberes (Blustein & Allan, 2025).

Em contextos marcados por desigualdades estruturais, determinados grupos — especialmente os racializados — enfrentam processos de desvalorização simbólica e invisibilização, que fragilizam sua experiência de reconhecimento e pertencimento. Para professoras e professores negros, por exemplo, a dignidade social é constantemente desafiada pela sub-representação, pelos estigmas e pela naturalização da exclusão, o que exige práticas institucionais de reparação e fortalecimento do valor do trabalho docente como espaço de emancipação e transformação social (Blustein & Allan, 2025).

A dimensão estrutural diz respeito aos sistemas econômicos e políticos que determinam as condições materiais do trabalho e o acesso a direitos, segurança e estabilidade. O neoliberalismo e a lógica de produtividade exacerbada têm corroído as

bases da dignidade, substituindo o valor humano pelo valor mercadológico. A falta de políticas públicas eficazes e de garantias trabalhistas sólidas aprofunda a precarização e o sentimento de insegurança, gerando sofrimento e desengajamento (Blustein & Allan, 2025).

A dimensão organizacional está relacionada às formas de gestão, à cultura institucional e às práticas administrativas que regulam o cotidiano do trabalho. É nesse nível que a dignidade se manifesta de forma mais visível, pois envolve o modo como o trabalhador é tratado, ouvido e reconhecido dentro das organizações. Processos autoritários, ausência de diálogo, metas inalcançáveis e práticas discriminatórias configuram exemplos de indignidade organizacional (Blustein & Allan, 2025).

Ambientes baseados em respeito, equidade e participação promovem o reconhecimento e a cooperação, fortalecendo o sentido de pertencimento e propósito. A dignidade no trabalho representa a possibilidade de o trabalhador participar ativamente da construção de um ambiente de trabalho ético e humanizado (Blustein & Allan, 2025).

A última dimensão é a relacional, compreendendo as experiências subjetivas e emocionais vividas nas interações cotidianas no trabalho. A dignidade é reconhecida como construída continuamente nas relações humanas, no reconhecimento e respeito mútuos que são indispensáveis para uma boa convivência. A empatia, a valorização e confiança reforçam a percepção de sentido no trabalho e de autoestima profissional; porém, a exclusão, as humilhações e as relações abusivas produzem sofrimento e negam a dignidade. (Blustein & Allan, 2025).

Embora distintas, essas quatro dimensões formam um sistema dinâmico que conecta os níveis macroestruturais e microssociais das experiências no trabalhar. A dignidade não se limita à ausência de violência, mas abrange a presença da justiça,

reconhecimento e liberdade. O respeito e equidade se tornam condições essenciais para o pleno desenvolvimento humano, e aqui, reforça a importância da promoção da dignidade para o acesso a um trabalho decente (Blustein & Allan, 2025).

Fatores Psicossociais e Docência

Desde 2020 observa-se um aumento significativo no número de afastamentos de trabalhadores por motivos de adoecimento mental, especialmente entre 2023 e 2024 o aumento foi de 68% segundo o Ministério da Previdência Social. Com essa preocupação emergente o governo iniciou discussões para avaliação e mitigação dos Fatores de Risco Psicossociais (FRPS), atualizando a norma regulamentadora nº1 (NR-01) a partir da portaria nº 1.419/2024, reconhecendo os FRPS como parte integrante do gerenciamento de riscos ocupacionais.

Com essa política pública implementada, as empresas passam a obrigatoriamente inserir o cuidado com os Fatores Psicossociais que possam levar riscos à saúde mental de trabalhadores. Condições ligadas a organização, concepção, gestão e contexto das atividades que possuam potenciais riscos psicológicos, físicos e sociais (estresse, esgotamento, depressão, distúrbios musculoesqueléticos etc.), passam a ser avaliadas e gerenciadas com o mesmo rigor técnico de riscos físicos, químicos e biológicos (MTE, 2025).

Lidar com FRPS, com avaliação e estratégias de resolução, promovem ambientes de trabalho mais saudáveis, assim os fatores são fundamentais para qualidade de vida no trabalho (Rodrigues et al., 2020). Boas condições institucionais fomentam a possibilidade de equilibrar a vida pessoal e profissional e o convívio saudável no ambiente de trabalho são aspectos essenciais para o bem-estar dos trabalhadores.

O guia de informações produzido pelo Ministério do Emprego e Trabalho (MTE) indica treze riscos, que são interdependentes e formam um sistema complexo: a) Assédio de qualquer natureza no trabalho; b) Má gestão de mudanças organizacionais; c) Baixa clareza de papel/função; d) Baixas recompensas e reconhecimento; e) Falta de suporte/apoio no trabalho; f) Baixo controle no trabalho/Falta de autonomia; g) Baixa justiça organizacional; h) Eventos violentos ou traumáticos; i) Baixa demanda no trabalho (subcarga); j) Excesso de demandas no trabalho (sobrecarga); k) Maus relacionamentos no local de trabalho; l) Trabalho em condições de difícil comunicação; m) Trabalho remoto e isolado (MTE, 2025). Descritos na tabela a seguir:

Tabela 1

Riscos Psicossociais Relacionados ao Trabalho

| Risco | Descrição | Fonte |
|--|---|--------------------------|
| Assédio de qualquer natureza no trabalho | O assédio de qualquer natureza corresponde a práticas abusivas, morais ou sexuais, que ameaçam a integridade psicológica do trabalhador e configuram clima organizacional tóxico. | (Leka & Cox, 2008). |
| Má gestão de mudanças organizacionais | A má gestão de mudanças organizacionais ocorre quando transformações estruturais ou pedagógicas são impostas sem | (Peuker & Faller, 2021). |

| Risco | Descrição | Fonte |
|---|--|---------------------------|
| | diálogo, gerando insegurança e resistência. | |
| Baixa clareza de papel/função | A baixa clareza de papel ou função se refere à indefinição de atribuições e critérios de desempenho, favorecendo conflitos e ansiedade. | (Rodrigues et al., 2020). |
| Baixas recompensas e reconhecimento | As baixas recompensas e reconhecimento dizem respeito à ausência de valorização e feedbacks construtivos, comprometendo o engajamento. | (Leka & Cox, 2008). |
| Falta de suporte/apoio no trabalho | A Falta de suporte no trabalho reflete a carência de apoio técnico, emocional ou institucional, que aumenta a vulnerabilidade ao adoecimento. | (Peuker & Faller, 2021). |
| Baixo controle no trabalho/Falta de autonomia | O baixo controle ou autonomia caracteriza contextos em que o trabalhador não tem poder de decisão sobre o modo e o ritmo de suas tarefas, elevando o estresse. | (Rodrigues et al., 2020). |

| Risco | Descrição | Fonte |
|--|--|---------------------------|
| Baixa justiça organizacional | A baixa justiça organizacional ocorre quando há tratamento desigual, favorecimentos ou decisões arbitrárias, comprometendo o senso de pertencimento. | (MTE, 2025). |
| Eventos violentos ou traumáticos | Os eventos violentos ou traumáticos abrangem situações de agressão física, verbal ou simbólica, comuns em ambientes de alta exposição pública. | (Leka & Cox, 2008). |
| Baixa demanda no trabalho (subcarga) | A baixa demanda (subcarga), embora menos visível, provoca desmotivação e perda de sentido no trabalho devido à subutilização de competências. | (Rodrigues et al., 2020). |
| Excesso de demandas no trabalho (sobrecarga) | O excesso de demanda (sobrecarga), traduz-se em ritmos intensos, múltiplas funções e falta de pausas, fatores fortemente associados à exaustão. | (Peuker & Faller, 2021). |

| Risco | Descrição | Fonte |
|--|---|---------------------------|
| Maus relacionamentos no local de trabalho | As más relações interpessoais que dizem respeito a conflitos recorrentes, comunicação agressiva ou ausência de cooperação entre colegas e gestores. | (MTE, 2025). |
| Trabalho em condições de difícil comunicação | O trabalho em condições de difícil comunicação, envolve falhas estruturais que impedem o fluxo de informações e decisões coletivas. | (Rodrigues et al., 2020). |
| Trabalho remoto e isolado | o trabalho remoto e isolado expressa o distanciamento físico e social entre membros da equipe, reduzindo vínculos afetivos e suporte mútuo. | (Peuker & Faller, 2021). |

Considerando o ambiente educacional e sua relação com os FRPS, existem características específicas, como alta carga emocional, múltiplas responsabilidades e interações sociais intensas, que podem gerar riscos psicossociais elevados. Entre os riscos apontados estão sobrecargas de trabalho, ambiguidades de papéis e a falta de reconhecimento, que contribuem para o aumento do estresse e insatisfação no ambiente

escolar. Isso destaca a importância de intervenções direcionadas para melhorar as condições de trabalho nesse setor (Peuker & Faller, 2021).

Ainda que o foco das análises sobre os Fatores Psicossociais esteja voltado para a prevenção e intervenção diante dos elementos geradores de adoecimento, é igualmente relevante considerar os fatores de proteção psicossociais, os quais fortalecem a resiliência, aprimoram repertórios pessoais e reduzem riscos de desadaptação no contexto laboral (Peuker & Faller, 2021). Esses fatores expressam competências emocionais, reflexivas e comunicativas associadas a valores como apoio mútuo, confiança, flexibilidade e respeito interpessoal. A presença de fatores positivos pode promover saúde e engajamento (Leka & Cox, 2008).

Quando analisados à luz da Psicologia do Trabalhar e do Trabalho Decente, constituem recursos essenciais para a promoção da saúde mental e o fortalecimento de vínculos organizacionais sustentáveis. Assim, compreender e fomentar esses fatores implica reconhecer o trabalho não apenas como fonte de risco, mas também como espaço de realização, pertencimento e crescimento humano.

Dentro do campo da educação, o trabalho docente apresenta particularidades que intensificam os desafios psicossociais. Professores frequentemente lidam com pressões relacionadas ao desempenho, ao cumprimento de metas institucionais e à necessidade de mediar conflitos em sala de aula. Fatores como a falta de controle sobre as demandas, os horários imprevisíveis e a baixa autonomia estão entre os principais elementos de estresse. Além disso, relações interpessoais frágeis e a cultura organizacional desestruturada agravam ainda mais a percepção de sobrecarga e isolamento (Leka & Cox, 2008).

Ao considerar as vivências de professoras e professores negros, os Fatores de Risco Psicossociais ganham contornos ampliados. A Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP) nº 14/2023 reconhece que elementos como racismo estrutural, desigualdades de gênero e exclusão institucional atuam como determinantes psicossociais do adoecimento, devendo serem abordados na avaliação dos Fatores de Risco Psicossociais.

No contexto educacional, esses profissionais frequentemente enfrentam baixa justiça organizacional, pela desvalorização de saberes e trajetórias negras; falta de reconhecimento e suporte institucional, quando o enfrentamento do racismo é individualizado, e más relações interpessoais, que incluem microagressões e estigmatizações no convívio escolar. Esses aspectos intensificam a percepção de sobrecarga, isolamento e insegurança, refletindo uma dimensão ética e política dos riscos psicossociais. Assim, compreender o trabalho de docentes negros/as a partir da Psicologia do Trabalhar permite analisar criticamente os processos de sofrimento e violação da dignidade no trabalho, ao passo que a NR-01 traduz essas evidências em exigências normativas, atribuindo às instituições a responsabilidade pela prevenção dos riscos psicossociais, condição indispensável à promoção do trabalho decente.

Portanto, esta pesquisa se orienta a partir da Teoria da Psicologia do Trabalhar, do conceito de Trabalho Decente, Dignidade no Trabalho e dos Fatores de Risco Psicossociais para compreensão do Trabalho Decente na Educação a partir das vivências de professoras/es negras/os. No próximo tópico serão trabalhadas questões específicas do trabalho na Educação.

A Educação e o Trabalho

A Educação é prevista no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) como um direito de todos, orientação para o desenvolvimento integral da personalidade humana. A Educação deve fortalecer o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, promover a compreensão, tolerância e a amizade entre todas as nações para a manutenção da paz. O primeiro artigo declara que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e na sequência, o segundo artigo ressalta que todo ser humano deve gozar os direitos e liberdades sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

Nesta mesma declaração, no artigo 23 é previsto a todas as pessoas o direito ao trabalho, de livre escolha, com condições justas e favoráveis. Especificamente no parágrafo 2 foi destacada a necessidade de não haver distinção entre os seres humanos para igual remuneração por igual trabalho (ONU, 1948).

Considerando o direito à Educação e ao Trabalho, foram levantadas leis que tratassesem de aspectos fundamentais do exercício da profissão de professor. Essas leis foram categorizadas em: a) modalidades de trabalho; b) condições de remuneração; c) regulamentação do sistema educacional; e d) proteção dos direitos dos professores.

Sintetizadas na seguinte tabela:

Tabela 2

Leis do Trabalho na Educação

| Documento | Descrição | Categoria | Fonte |
|--|---|-------------------------|-----------------|
| Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) - Decreto- | Regula as relações de trabalho no setor | Modalidades de Trabalho | (Brasil, 1943). |
| Lei nº 5.452/1943 | privado, incluindo a | | |

| Documento | Descrição | Categoria | Fonte |
|--|---|--|-----------------|
| | <p>contratação, jornada de trabalho e direitos trabalhistas dos professores.</p> | | |
| Constituição Federal de 1988 | <p>Estabelece os princípios fundamentais da educação e a valorização dos profissionais da educação, orientando o sistema educacional Brasileiro como um todo.</p> | Regulamentação do Sistema Educacional | (Brasil, 1988). |
| Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990 | <p>Define os direitos das crianças e adolescentes, que impactam diretamente o ambiente escolar e as responsabilidades dos professores em proteger esses direitos.</p> | Proteção dos Direitos dos Professores e Alunos | (Brasil, 1990) |
| Lei nº 8.745/1993 - Contratação de Professores | <p>Regula a contratação de professores substitutos</p> | Modalidades de Trabalho | (Brasil, 1993) |

| Documento | Descrição | Categoria | Fonte |
|--|--|---------------------------------------|-------------------|
| Substitutos e Temporários em Instituições Federais | e temporários em instituições federais de ensino superior e técnico. | | |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 | Define as diretrizes e bases para a organização da educação nacional, desde a educação infantil até a superior, regulando o papel dos professores em cada nível. | Regulamentação do Sistema Educacional | (Brasil, 1996) |
| Lei do Piso Salarial dos Professores - Lei nº 11.738/2008 | Estabelece o piso salarial nacional para os professores da educação básica pública, assegurando uma remuneração mínima. | Condições de Remuneração | (Brasil, 2008) |
| Lei Complementar nº 1.093/2009 - Estado de São Paulo | Exemplo de regulamentação estadual para a contratação de | Modalidades de Trabalho | (São Paulo, 2009) |

| Documento | Descrição | Categoria | Fonte |
|--|---|---|-----------------|
| | <p>professores temporários na rede pública de São Paulo.</p> | | |
| Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 | <p>Estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento educacional no Brasil, com foco na valorização e formação dos professores.</p> | <p>Regulamentação do Sistema Educacional</p> | (Brasil, 2014) |
| Lei nº 13.185/2015 - Lei de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) | <p>Estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), afetando diretamente o ambiente escolar e o papel dos professores na proteção dos alunos.</p> | <p>Proteção dos Direitos dos Professores e Alunos</p> | (Brasil, 2015) |
| Lei nº 13.467/2017 - Reforma Trabalhista | <p>Introduziu o contrato de trabalho intermitente e outras modalidades de contratação,</p> | <p>Modalidades de Trabalho</p> | (Brasil, 2017). |

| Documento | Descrição | Categoria | Fonte |
|---|--------------------------------|-----------|-------|
| | impactando o setor privado. | | |
| A lei nº 5.452/1943, conhecida como Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), regula as relações de trabalho em instituições particulares, especificamente no artigo 137, é apontado como exigência para o vínculo dos docentes apenas habilitação legal e registro no Ministério da Educação. As leis nº 8.745/1993 e nº 1.093/2009 estabelecem regulamentação para contratação e atuação em outros tipos de vínculos (como o substituto e temporário) em redes de atuação pública (Brasil, 1993; São Paulo, 2009). E ainda no âmbito particular, a lei nº 13.467/2017 - Reforma Trabalhista insere o contrato de trabalho intermitente (Brasil, 1943, 2017). | | | |

A lei do Piso Salarial Profissional Nacional em seu artigo 2 inciso II define profissionais da educação básica como aqueles que desempenham atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência como coordenação, orientação, supervisão, inspeção, planejamento, administração ou direção educacionais (Brasil, 2008, p. 1). A Constituição federal de 1988 é um documento que estabelece os princípios e direitos fundamentais no Brasil. No artigo 205 é colocada a educação como um direito de todos e dever do estado, no artigo 206 parágrafo quinto é colocada a necessidade de valorização dos profissionais da educação escolar, com a garantia de planos de carreira (Brasil, 1988).

A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) define em nível nacional todo regulamento do sistema educacional, inclusive definindo normas para a realização do trabalho docente. No artigo 1º a LDB estabelece que a educação escolar deve estar

vinculada ao mundo do trabalho e a prática social, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Na lei nº 13.005/2014 Plano Nacional da Educação, é regulamentada uma série de diretrizes para definição de metas e estratégias focadas no pleno desenvolvimento da educação, com ênfase no artigo 2º parágrafos 9º e 10º que preveem a valorização das/os profissionais da educação e a promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também configura parte fundamental da atuação das/os profissionais da educação, regendo a garantia de direitos fundamentais e proteção integral à criança e ao adolescente (Brasil, 1990).

A lei nº 13.185/2015 institui o programa de combate à intimidação sistemática (Bullying), classificando e caracterizando as ações consideradas Bullying e objetivando prevenir e combatê-las em toda a sociedade, afetando diretamente o ambiente escolar e o papel dos professores na proteção dos alunos. A seguir, é apresentado um quadro que retrata os níveis e modalidades da educação Brasileira, a partir dos documentos da LDB, PNE e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Brasil, 1996, 2014; Conselho Nacional de Educação, 2010).

Tabela 3

Níveis e Modalidade da Educação Brasileira

| Nível de Ensino | Modalidades | Tipo de Instituições |
|-------------------|---|---|
| Educação Infantil | Creches (0 a 3 anos), Pré-escolas (4 a 6 anos). | Escola pública (municipal), Escola privada. |

| Nível de Ensino | Modalidades | Tipo de Instituições |
|---------------------------|--|---|
| Ensino Fundamental | Anos iniciais (6 a 10 anos), Anos finais (11 a 14 anos). | Escola pública (municipal, estadual), Escola privada. |
| Ensino Médio | Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA). | Escola pública (estadual), Escola privada. |
| Educação Superior | Graduação (Licenciatura, Bacharelado), Pós-graduação (Lato sensu, Stricto sensu) | Instituição de Ensino Superior Pública e Privada. |
| Educação Profissional | Cursos técnicos, Cursos tecnológicos, Formação inicial e continuada (FIC) | Escola técnica pública e privada |
| Educação Especial | Atendimento educacional especializado a estudantes com necessidades especiais. | Preferencialmente na rede regular de ensino, instituições especializadas. |
| Educação Escolar Indígena | Bilingue e intercultural, voltada para povos indígenas. | Escola pública (federal, estadual) |

Embora tamanha diversidade de vínculos de trabalho, modalidades de ensino e diferentes regulamentações, o trabalhar na área da educação continua sendo regido pela DUDH. Porém, segundo a pesquisa nacional por Amostra de Domicílios Contínua realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2020 (IBGE, 2021, p. 28), trabalhadores brancos possuem um rendimento-hora superior a população negra independentemente do nível de instrução, destacando que em média, a população branca ganha 69,5% a mais do que a negra.

Observando os demais índices, todos indicam uma porcentagem de superioridade do ganho da população branca: a) Sem instrução ou Fundamental incompleto, 31,4%; b) Fundamental completo ou Médio incompleto, 27,2%; c) Médio Completo ou superior incompleto, 27,8%. d) Superior completo, 44,4%. (IBGE, 2021, p. 28). Os dados apontam um alto nível de desigualdade racial no mercado de trabalho e segundo o IBGE (2022), 55,5% da população é constituída de pessoas negras (pretas e pardas).

Racismo e Discriminação Racial Direta e Indireta

Pensar sobre a discriminação racial e o racismo exige atenção aos mecanismos visíveis e invisíveis que estruturam as desigualdades na sociedade. Embora os termos possam apresentar semelhança em um senso comum, existem diferenças entre os conceitos de racismo, discriminação racial direta e discriminação racial indireta. A partir da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (2022) cada conceito será descrito e aprofundado.

Entende-se por discriminação racial toda forma de diferenciação, exclusão ou privilégio, em contextos públicos ou privados, que tenha como consequência limitar ou impedir o exercício igualitário de direitos e liberdades fundamentais. Tal discriminação pode estar relacionada à raça, cor da pele, ancestralidade ou origem étnico-nacional (Convenção Interamericana contra o Racismo, 2022).

No campo das relações de trabalho, a discriminação racial (direta) ocorre quando há tratamento diferenciado, explícito e intencional, baseado na cor, origem étnica ou pertencimento racial de um indivíduo. Esse tipo de discriminação manifesta-se por meio de práticas de exclusão, recusa de oportunidades, salários desiguais e preconceito

aberto, configurando-se como uma violação direta da dignidade humana (Convenção Interamericana contra o Racismo, 2022).

A discriminação direta pressupõe a intenção explícita de prejudicar, operando de forma ostensiva e individualizada, ainda que sua base esteja inserida em uma estrutura social racista. Esses atos atingem não apenas o indivíduo, mas também o ambiente de trabalho, ao corroer valores de respeito e equidade (Convenção Interamericana contra o Racismo, 2022).

A Discriminação Racial indireta ocorre quando normas, práticas ou critérios aparentemente neutros resultam, na prática, em prejuízos ou desvantagens para indivíduos pertencentes a determinados grupos raciais ou étnicos, tanto em contextos públicos quanto privados (Convenção Interamericana contra o Racismo, 2022).

Ocorrendo de modo mais sutil e estrutural, quando regras, práticas ou políticas aparentemente neutras produzem efeitos desiguais sobre grupos raciais específicos. É marcada pela ausência de intencionalidade explícita e tende a ocorrer quando normas ou práticas de neutralidade racial ignoram as desigualdades materiais entre os grupos (Almeida, 2019).

Esse tipo de discriminação é particularmente nocivo por reforçar desigualdades sob o manto da imparcialidade institucional. O Estatuto da Igualdade Racial e a Convenção Interamericana reconhecem expressamente que a discriminação indireta possui os mesmos efeitos danosos que a direta, pois fere o direito à igualdade de oportunidades e impede o acesso pleno ao trabalho decente (Estatuto da Igualdade Racial, 2010; Almeida, 2019; Convenção Interamericana contra o Racismo, 2022).

O racismo pode ser entendido como um conjunto de ideias e práticas que associam características biológicas ou genéticas de determinados grupos a supostos

atributos intelectuais, culturais ou morais, sustentando falsamente a crença na superioridade racial e legitimando desigualdades e discriminações entre pessoas e coletividades (Convenção Interamericana contra o Racismo, 2022).

Entendido em seu sentido estrutural, ultrapassa a dimensão individual e configura-se como elemento constitutivo da sociedade moderna. Ele fornece a lógica e a tecnologia que reproduzem as desigualdades políticas, econômicas e simbólicas, moldando instituições e subjetividades. Assim, o racismo estrutural cria condições de indignidade e sofrimento ético, que repercutem diretamente na saúde mental e na vivência profissional. (Almeida, 2019).

Assim, combater a discriminação racial direta e indireta e o racismo estrutural requer uma articulação entre dimensões jurídicas, psicossociais e organizacionais. Uma sociedade racista criará instituições racistas, assim, somente práticas ativas e políticas antirracistas efetivas podem romper o ciclo de reprodução das desigualdades (Almeida, 2019).

O Estatuto da Igualdade Racial e a Convenção Interamericana reafirmam o dever das instituições em promover equidade e reparar danos históricos. No contexto da docência, o enfrentamento do racismo se torna também um compromisso com a saúde, o reconhecimento e a justiça social, elementos indispensáveis à concretização do trabalho decente e à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humanizada (Estatuto da Igualdade Racial, 2010; Almeida, 2019).

A história das/os trabalhadoras/es negra/os no Brasil

A chegada de africanas/os escravizadas/os ao Brasil, desde o período colonial, marcou profundamente a constituição da força de trabalho no país. As/Os africanas/os e

seus descendentes foram forçadas/os a trabalhar em condições desumanas, compondo a principal mão de obra nas plantações de açúcar, minas de ouro e outras atividades econômicas essenciais para o desenvolvimento colonial. Esse sistema escravocrata moldou as relações de trabalho no Brasil por séculos, deixando um legado de marginalização e exploração que persistiu mesmo após a abolição da escravidão em 1888 (Fernandes, 2021).

Após a abolição, as/os negras/os enfrentaram a falta de políticas de inserção no mercado de trabalho formal. A ausência de medidas protetivas, como a reforma agrária ou acesso à educação, forçou muitos/as ex-escravizados/as a continuarem em condições de trabalho servil, muitas vezes nas mesmas fazendas onde trabalhavam antes da abolição. A falta de acesso à terra e ao capital exacerbou a exclusão social dos afrodescendentes, perpetuando uma lógica de subordinação racial que ainda é visível no mercado de trabalho contemporâneo (Oliveira, 2021)

O racismo estrutural no Brasil, emergiu como uma herança direta do sistema escravocrata e tem uma profunda influência na divisão racial do trabalho. Mesmo após a abolição da escravidão, os/as negros/as continuaram a ocupar as posições mais precarizadas e informais no mercado de trabalho. Essa divisão racial foi mantida e reforçada pelo sistema capitalista, que se baseava na exploração da força de trabalho negra (Almeida, 2019).

Com a abolição da escravidão, as/os negras/os enfrentaram novos desafios. Sem acesso a políticas públicas de inclusão, educação e posse de terras, muitas/os ex-escravizadas/os foram marginalizadas/os e excluídas/os do mercado formal de trabalho. A Lei de Terras de 1850 impedia o acesso de negras/os e pobres à propriedade, enquanto as políticas de imigração privilegiavam trabalhadores europeus, que acabaram ocupando

as melhores posições no mercado de trabalho. Isso contribuiu para a perpetuação de condições precárias para as/os negras/os, que passaram a ocupar, em grande parte, trabalhos informais e subalternos. (Fernandes, 2021),

Ao longo do século XX, diversos movimentos sociais negros se organizaram para reivindicar melhores condições de trabalho e o fim da discriminação racial. Desde as primeiras associações negras até o Movimento Negro Unificado na década de 1970, a luta das/os trabalhadoras/es negras/os foi marcada por tentativas de superar as barreiras impostas pelo racismo institucionalizado. Esses movimentos desempenharam um papel crucial na visibilidade das demandas dos afrodescendentes por direitos trabalhistas e inclusão social (Domingues, 2007).

As políticas afirmativas, como as cotas raciais e programas de inclusão, representam um avanço importante na tentativa de reverter séculos de exclusão e marginalização das/os negras/os no mercado de trabalho. No entanto, o racismo estrutural ainda impõe barreiras significativas à ascensão profissional e à igualdade de oportunidades. A maioria da população negra no Brasil continua ocupando cargos de baixa remuneração, e os desafios para uma integração plena no mercado formal permanecem (Oliveira, 2021).

Professoras/es negras/os

Professoras/es negras/os no Brasil enfrentam desafios sistêmicos profundamente arraigados nas estruturas educacionais. O racismo institucional e as relações intersubjetivas marcadas pela discriminação continuam a impactar negativamente a trajetória de professores negros. As dificuldades incluem não apenas o acesso limitado a cargos de destaque, mas também o constante enfrentamento de estereótipos que

desvalorizam suas capacidades acadêmicas e profissionais, resultando em impactos sobre o seu bem-estar psicológico (Alencar & Silva, 2021).

No contexto das universidades federais, a presença de professores negros ainda é limitada, apenas 2,3% dos professores em instituições federais de ensino superior se identificam como pretos, evidenciando a desigualdade racial nas instituições científicas Brasileiras. Apesar dos esforços de políticas afirmativas, como a Lei de Cotas, a ciência no Brasil ainda é predominantemente branca e masculina, com uma concentração de docentes pretos em cargos de menor prestígio (Silva et al., 2024).

A implementação de políticas de ação afirmativa, como a Lei nº 12.990/2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos para negros, tem buscado corrigir a disparidade racial no ambiente acadêmico. No entanto, a aplicação dessas políticas em concursos para o magistério superior ainda enfrenta desafios, como o baixo número de vagas oferecidas e a falta de implementação consistente por parte das universidades. A resistência à inclusão de docentes negras/os reflete a dificuldade em romper com o racismo institucionalizado (Ferreira et al., 2022).

A representatividade de docentes negras/os cria um ambiente onde os estudantes podem se identificar com suas/seus professoras/es, fortalecendo a autoestima e promovendo a diversidade cultural e racial dentro das salas de aula (Gomes, 2003). A presença de professoras/es negras/os é essencial não apenas para a promoção de uma educação mais inclusiva, mas também para o fortalecimento da identidade de estudantes negros. Além disso, professoras/es negras/os desempenham um papel fundamental na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma educação antirracista (Silva et al., 2024).

As/os professoras/es negras/os enfrentam adversidades em seu cotidiano por consequências de questões de gênero e raça estereotipadas e preconceituosas, sendo, a discriminação e o racismo interferências diretas na precarização de seus trabalhos (Alencar & Silva, 2021). Embora exista um aumento de 4,7% da inserção de professoras/es negras/os na educação superior entre 2019 e 2021 (INEP, 2019; 2021), ainda há uma grande distância para superação da iniquidade racial, segundo os dados do IBGE (2021) em universidades federais, ainda há uma proporção de 23,67 professores/as brancos/as para cada professor/a negro/a (Silva et al., 2024).

Considerando a história dos trabalhadores afrodescendentes no Brasil e a realidade das/os professoras/es negras/os, esta pesquisa pretendeu compreender as relações entre o Trabalho Decente na educação, a partir das experiências de professoras/os negras/os.

Método

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na Pesquisa Qualitativa Consensual (PQC), proposta por Hill et al. (1997; 2005) e ampliada no Brasil por Ribeiro et al. (2021). Essa escolha metodológica partiu da necessidade de compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos por professores e professoras negras às suas vivências profissionais, considerando o trabalho docente como uma experiência subjetiva, relacional e socialmente situada.

A PQC se insere no campo das pesquisas qualitativas colaborativas, sustentando-se na ideia de que o conhecimento é construído por meio do diálogo e da interpretação compartilhada dos significados emergentes das narrativas individuais. Busca-se compreender como os fenômenos se manifestam na experiência humana e como são interpretados coletivamente pelos pesquisadores. Essa ênfase dialógica e reflexiva procura preservar o rigor científico por meio do consenso entre juízes e da auditoria externa.

A aplicação desse método mostrou-se coerente com os pressupostos da Teoria da Psicologia do Trabalhar (TPT), que entende o trabalho como experiência de sentido e de inserção social. A TPT propõe que o estudar, o ensinar e o trabalhar não se restringem à dimensão instrumental, mas envolvem processos subjetivos de agência, reconhecimento e pertencimento. Assim, a opção pela PQC possibilitou acessar as dimensões vividas e narradas do Trabalho Decente, conforme definido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1999), ampliando a compreensão dos impactos psicosociais do racismo estrutural sobre o exercício docente.

O objetivo desta pesquisa foi compreender a percepção de trabalho decente de professores e professoras negras atuantes na educação básica e superior a partir de suas

vivências, buscando identificar como percebem as condições e os sentidos de seu trabalho a partir da Teoria da Psicologia do Trabalhar (TPT). A investigação também ampliou o propósito central ao analisar as percepções sobre Fatores Psicossociais, experiências de discriminação e práticas institucionais que influenciam o modo como esses profissionais experienciam sua trajetória docente e constroem significados em torno do próprio fazer educativo, a partir dos Fatores de Risco Psicossociais, da Dignidade no Trabalho e da literatura sobre discriminação e racismo.

O estudo, portanto, objetivou compreender as vivências de professores e professoras negras mediante a escuta qualificada e a análise interpretativa das experiências concretas, ancoradas em referenciais éticos e teóricos comprometidos com a justiça social. A PQC mostrou-se particularmente adequada a esse propósito por permitir que o pesquisador e a equipe analítica construissem, conjuntamente, uma interpretação consensual dos dados, assegurando transparência, validade e fidelidade ao discurso dos participantes.

Dessa forma, o método adotado não se restringiu à coleta e organização de informações, mas constituiu um processo reflexivo e dialógico orientado à compreensão das relações entre trabalho, identidade racial e educação. A estrutura metodológica aqui apresentada buscou, portanto, garantir o equilíbrio entre rigor científico e sensibilidade humana, permitindo que as vozes dos participantes fossem respeitadas e compreendidas em sua singularidade e complexidade.

3.1 Participantes

O grupo de participantes foi composto por 12 docentes negros/as, sendo 6 mulheres e 6 homens, atuantes em diferentes níveis da educação básica e superior, em

instituições públicas e privadas, sendo dois homens e mulheres atuantes em cada área de atuação (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). As idades variaram entre 28 e 59 anos ($M = 44,8$; $DP = 9,4$), e o tempo médio de experiência na docência foi de 14,8 anos, abrangendo desde professores/as em início de carreira até profissionais com mais de três décadas de atuação.

Como critérios de inclusão, considerou-se: (a) ser docente autodeclarado(a) negro(a); (b) estar em exercício ativo na educação básica ou superior no período da pesquisa. Como critérios de exclusão: (1) Solicitação para retirada da participação (como prevista no TCLE); e (2) entrevistas que não abordarem diretamente o tema.

Os participantes foram selecionados pela estratégia bola de neve (Snowball Sampling) (Wright & Stein, 2005), a partir de convites individuais encaminhados via WhatsApp. Após os primeiros retornos positivos, cada docente pôde indicar colegas com perfis semelhantes, ampliando a rede e diversificando a amostra. No total, foram enviados 21 convites: 12 docentes aceitaram participar, 6 não responderam e 3 recusaram.

A Tabela 4 apresenta as características pessoais e formativas dos participantes, destacando idade, gênero, estado civil, tempo de experiência e escolaridade. Os pseudônimos foram inspirados em personalidades negras da cultura Brasileira, assegurando sigilo e anonimato, escolhidos e distribuídos pelo autor da pesquisa.

Tabela 4*Identificação dos participantes*

| Pseudônimo | Atuação | Idade | Sexo* | EC** | Tempo de exp.*** | Escolaridade **** |
|-------------------|-----------------------|-------|-------|------------|------------------|-------------------|
| Alcione | Fund. 1 - Pública | 28 | F | Solteira | 1 | Especialização |
| Elza Soares | Fund. 1 - Pública | 59 | F | Divorciada | 12 | Especialização |
| Martinho da Vila | Fund. 1 - Pública | 53 | M | Casado | 22 | Ensino Superior |
| Djavan | Fund. 1 - Pública | 41 | M | Casado | 5 | Ensino Superior |
| Dona Ivone Lara | Médio - Pública | 58 | F | Solteira | 33 | Doutorado |
| Sandra de Sá | Médio - Pública | 50 | F | Divorciada | 15 | Ensino Superior |
| Milton Nascimento | Médio - Pública | 58 | M | Solteiro | 15 | Ensino Superior |
| Gilberto Gil | Médio - Pública | 42 | M | Casado | 16 | Especialização |
| Alaíde Costa | Superior - Particular | 36 | F | Casada | 2 | Mestre |
| Preta Gil | Superior - Particular | 56 | F | Casada | 36 | Especialização |
| Luiz Melodia | Superior - Particular | 42 | M | Casado | 14 | Doutorado |
| Jorge Ben Jor | Superior - Pública | 33 | M | Solteiro | 10 | Doutorado |

Nota: * Sexo: F: feminino, M: masculino; ** Estado civil; ***Tempo de experiência em anos; ****Escolaridade completa.

A Tabela 5 apresenta as condições de trabalho dos docentes, incluindo área de atuação, número de instituições, carga horária semanal, média de estudantes atendidos e faixa salarial aproximada, conforme informado no Questionário Sociodemográfico Ocupacional (QSO).

Tabela 5*Caracterização profissional dos participantes*

| Pseudônimo | Área de atuação | Nº de instituições | Carga horária semanal | Nº de estudantes (média anual) | Faixa salarial (salários-mínimos) |
|-------------------|----------------------------|--------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Alcione | Ens. Infantil | 2 | 40h | 99 | ~2,5 |
| Elza Soares | Ens. Infantil | 1 | 40h | 300 | ~3 |
| Martinho da Vila | História e Geografia | 1 | 40h | ~420 | ~2,7 |
| Djavan | Português e Inglês | 2 | 40h | ~400 | ~4 |
| Dona Ivone Lara | História e Sociologia | 1 | 12h (reduzida) | ~150 | <1 |
| Sandra de Sá | História e Projeto de Vida | 1 | >40h | ~360 | ~3,3 |
| Milton Nascimento | Educação Física | 2 | 60h | ~800 | ~5 |
| Gilberto Gil | História | 2 | 46h | ~400 | ~4 |
| Alaíde Costa | Pedagogia e Psicologia | 2 | ~20h | ~100 | ~5 |
| Preta Gil | Psicologia | 1 | 8h | ~80 | ~1,5 |
| Luiz Melodia | Engenharia | 1 | 15h | 150–200 | ~4–5 |
| Jorge Ben | Psicologia | 1 | 40h | 45–60 | ~9–10 |
| Jor | (Graduação e Pós) | | | | |

Nota. Valores de faixa salarial baseados na média de salários-mínimos informada pelos participantes.

A equipe de pesquisa foi constituída por 2 pesquisadores negros (um homem e uma mulher) e 2 pesquisadores brancos (um homem e uma mulher). A divisão entre a equipe foi de 3 juízes (homem negro, mulher branca e homem branco) e uma auditora (mulher negra) com o objetivo de fomentar diversidade e ampliar percepções, contribuindo com o potencial do processo de consenso.

3.2 Instrumentos e materiais

Para a produção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos e materiais:

- **COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research)**, preenchido e apresentado no anexo (ANEXO 1), com o objetivo de descrever e registrar as etapas metodológicas, conforme sugerem Tong et al. (2007), garantindo clareza e reproduzibilidade das decisões metodológicas.
- **Questionário Sociodemográfico Ocupacional (QSO)**, destinado à caracterização pessoal, formativa e profissional dos participantes (ANEXO 2);
- **Roteiro de entrevista semiestruturada**, organizado em quatro blocos temáticos: contexto profissional; trabalho decente e educação; fatores psicossociais; e situações de discriminação e racismo (ANEXO 3);
- **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** (APÊNDICE 1);
- **Plataforma Microsoft Teams**, utilizada para a realização das entrevistas por videoconferência;
- Recursos digitais para **gravação em áudio e transcrição integral** das entrevistas.

3.3 Procedimentos

A pesquisa de campo foi realizada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), sob o número de CAAE 88048225.1.0000.5481 (ANEXO 4). Todo o processo foi conduzido de acordo com as normas estabelecidas pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, respeitando os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os participantes receberam um documento adicional de Compromisso e Confidencialidade, elaborado

conforme os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) nº 13.709/2018, assegurando o sigilo e a preservação das identidades.

O trabalho de campo ocorreu entre os meses de junho e agosto de 2025. As entrevistas foram conduzidas de modo totalmente remoto, por meio da plataforma Microsoft Teams, garantindo a acessibilidade e a segurança digital dos participantes. Essa opção metodológica atendeu às orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) sobre a realização de estudos com etapas em ambiente virtual, conforme o Ofício Circular nº 2/2021 – CONEP.

A abordagem aos potenciais participantes foi realizada por meio de mensagens individuais enviadas via WhatsApp, apresentando o pesquisador, os objetivos e um resumo da proposta. Na mesma mensagem foram disponibilizados o TCLE em formato eletrônico, conforme as diretrizes éticas vigentes. Após o aceite formal, foi agendado o encontro individual.

As entrevistas ocorreram por videoconferência no Microsoft Teams, com duração média entre 60 e 80 minutos, gravadas em áudio mediante consentimento. O roteiro semiestruturado (ANEXO 3) foi composto por quatro blocos temáticos: contexto profissional, trabalho decente e educação, Fatores Psicossociais e situações de discriminação e racismo.

Após as transcrições, os materiais foram submetidos à equipe de juízes e ao auditor externo. A análise-síntese final reuniu os principais elementos revelados nas falas, compondo uma visão integrada das experiências vividas pelas(os) docentes. Essa síntese corresponde a uma composição interpretativa dos sentidos e vivências compartilhadas, conforme preconiza a PQC.

3.4 Análise de Dados

A PQC como estratégia metodológica foi proposta originalmente por Hill et al. (1997; 2005). Trata-se de uma abordagem colaborativa que busca compreender significados subjetivos por meio do consenso interpretativo entre um grupo de pesquisadores e um auditor externo. Essa metodologia se mostrou particularmente adequada ao objetivo deste estudo — compreender as vivências de professores e professoras negras na docência, articulando as dimensões subjetivas, psicossociais e estruturais do trabalho à luz da TPT e do conceito de Trabalho Decente.

A PQC parte do pressuposto de que o conhecimento científico pode ser construído a partir do diálogo e da reflexão compartilhada sobre as experiências humanas, sendo o consenso uma ferramenta epistemológica que reforça a validade intersubjetiva das interpretações. Nessa perspectiva, a experiência do participante é compreendida não como dado isolado, mas como produção de sentido contextualizada, emergente da interação entre pesquisador e colaboradores da pesquisa.

O processo analítico seguiu as etapas propostas por Hill et al. (2005), envolvendo a formação de uma equipe de juízes responsável por agrupar os dados em domínios temáticos, extraír ideias centrais e realizar uma análise transversal comparativa entre os casos. Um auditor externo revisou todas as etapas, assegurando coerência e integridade metodológica.

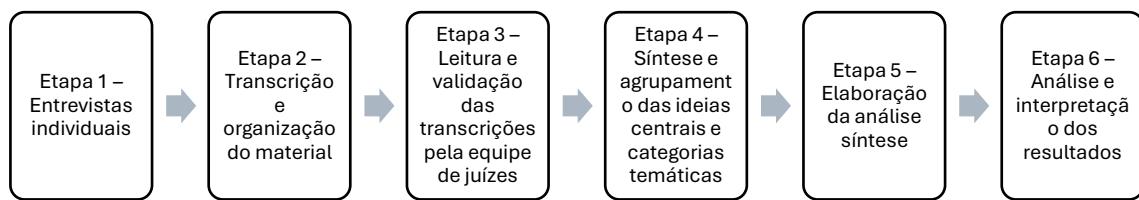
Essa estrutura operacional possibilitou o equilíbrio entre rigor científico e abertura interpretativa, essenciais para compreender vivências docentes atravessadas por raça, gênero e desigualdade social. Assim como em outras modalidades qualitativas, reconhece-se que a neutralidade absoluta do pesquisador é inatingível. No entanto, a PQC valoriza a transparência das interpretações, tornando explícito o caminho

percorrido para a construção do consenso. Essa dimensão colaborativa e autorreflexiva constitui um dos principais diferenciais do método, pois permite que o processo de análise seja, ao mesmo tempo, coletivo, rigoroso e ético.

A execução da pesquisa ocorreu em seis etapas principais, descritas a seguir e representadas na Figura 3.

Figura 2

Etapas de execução da pesquisa



A análise dos dados seguiu as etapas propostas pela Pesquisa Qualitativa Consensual (PQC), conforme delineada por Hill et al. (1997; 2005) e adaptada ao contexto brasileiro por Ribeiro et al. (2021). Esse processo foi orientado pela perspectiva construtivo-interpretativa, que busca compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, priorizando o consenso interpretativo entre pesquisadores e juízes. A análise teve como objetivo revelar as estruturas de sentido presentes nas narrativas docentes, interpretando-as à partir da TPT e do TD.

Inicialmente, todas as entrevistas transcritas foram submetidas a uma leitura comprehensiva e imersiva, com o intuito de apreender o contexto e a totalidade das experiências relatadas. Nessa fase, buscou-se identificar elementos de significado que expressassem vivências relacionadas ao trabalho, à identidade racial e às condições institucionais. Cada juiz da equipe analítica realizou leituras independentes, elaborando anotações preliminares sobre temas emergentes e impressões pessoais, que

posteriormente foram discutidas em conjunto até a formação dos domínios temáticos iniciais.

Na segunda etapa, os juízes realizaram a extração das ideias centrais, sintetizando as unidades de sentido que representavam aspectos comuns entre as narrativas. Essas ideias centrais foram registradas em planilhas analíticas, permitindo a comparação entre casos e a verificação da frequência com que determinados temas apareciam. Na reunião de consenso, as formulações individuais foram ajustadas até alcançar concordância interpretativa entre os juízes.

A terceira etapa consistiu na análise transversal, que envolveu a comparação sistemática entre os diferentes casos para identificar convergências e divergências nos significados atribuídos às experiências docentes. A partir desse processo, foram estabelecidas as categorias temáticas consensuais, que expressam dimensões compartilhadas das vivências dos participantes. As categorias foram revisadas e validadas por um auditor externo, responsável por verificar a coerência lógica, a fidelidade às falas e a consistência metodológica de cada inferência.

Na etapa final, elaborou-se a análise-síntese, que integra os temas e categorias consensuais, apresentando uma compreensão global do fenômeno estudado. Essa análise foi interpretada com base na TPT, TD, Fatores de Risco Psicossociais, Dignidade no Trabalho e da literatura sobre situações de discriminação e racismo. A articulação entre esses referenciais possibilitou compreender as múltiplas dimensões do trabalho docente negro, considerando tanto as condições materiais e institucionais quanto os aspectos subjetivos e relacionais que compõem a experiência de ensinar e resistir.

A análise, portanto, não se limitou à descrição dos conteúdos expressos nas falas, mas buscou interpretar os sentidos implícitos nas narrativas, articulando-os ao contexto histórico e social da docência negra no Brasil. Essa abordagem permitiu reconhecer o trabalho docente como espaço de produção de sentido, identidade e resistência, reafirmando a relevância de metodologias qualitativas comprometidas com a escuta ética e o rigor interpretativo.

Resultados

Apresentam-se os resultados organizados a partir das categorias (representadas por C) e subcategorias (representadas por SC), elaboradas com base nas três dimensões da experiência dos(as) participantes associadas ao trabalho decente. Essas categorias foram consolidadas a partir da reunião da equipe de pesquisa e definidas por consenso, sendo apresentadas nas tabelas a seguir (Tabelas 6, 7 e 8), que correspondem a três domínios analíticos: (1) Trabalho Decente e Docência Negra; (2) Fatores de Risco Psicossociais; e (3) Racismo e Marginalização.

Seguindo a proposta de Hill et al. (1997), as categorias foram classificadas como gerais quando apareciam em 10 a 12 casos, típicas quando estavam presentes em 6 a 9 casos, variantes quando ocorriam em 3 a 5 casos e raras quando se manifestavam em até 2 casos. Neste estudo, apresentamos apenas as subcategorias gerais e típicas de cada categoria identificada, indicadas pelas letras G e T, respectivamente. Incluímos também algumas subcategorias raras e variantes que trouxeram informações relevantes para a discussão, representadas pela letra R e V.

Trabalho Decente e Docência Negra

Tabela 6

Categorias e subcategorias da dimensão Trabalho Decente e Docência Negra

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|---------------------------------|---|
| C1 - Transformação Social (G) | <p>“Hoje foi bacana, consegui dar aula, plantei uma sementinha, fiz algo diferente.” (Alcione)</p> <p>“Foi a melhor escolha que eu fiz. [...] O resultado de ver não só o aluno ter um bom desenvolvimento na matéria, mas sobretudo nos projetos desenvolvidos... isso não tem dinheiro que pague.” (Djavan)</p> |

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|--|--|
| C2 - Responsabilização individual pelo autocuidado e pelo descanso (G) | <p>“Até agora eu não cuidei. Esse ano eu fui... porque você não pode nem ficar doente. Não pode ficar doente. Eu fui trabalhar doente.” (Elza Soares)</p> <p>“Consigo, não por incentivo da instituição em que trabalho, mas por questões mais pessoais: investir na minha terapia, fazer atividade física, acompanhamento nutricional e cuidar da alimentação.” (Jorge Ben Jor)</p> <p>“Olha, eu tento. Eu procuro manter uma rotina: saio às 18h30, vou à academia, mas no máximo consigo ficar uma hora, porque tenho que voltar para preparar a aula do outro dia, descansar um pouco a mente.” (Milton Nascimento)</p> <p>“Infelizmente, esse tempo para descansar e curtir a vida eu não tenho. Como eu falei, saio de casa às 4 horas, chego 9 horas. Geralmente, quando tem algum evento, um churrasco, uma festa no final de semana, eu prefiro ficar em casa descansando do que ir nesses eventos.” (Martinho da Vila)</p> |
| C3 – A docência não planejada (G) | <p>“Olha, na realidade eu não estudei para ser professora, eu fiz Direito, né? [...] Quando me falaram: ‘Ah, você pode dar aula?’, eu fui e acabei me apaixonando. Comecei dando aula de Sociologia para o ensino médio e me apaixonei de verdade.” (Elza Soares)</p> <p>“Comecei a eventuar como substituto, fui ganhando gosto para ver se era isso mesmo que eu queria para a minha vida. [...] Gostei da sala de aula, gostei do ambiente escolar e acabei ficando.” (Milton Nascimento)</p> <p>“Eu trabalhava em área administrativa, mais de 20 anos... achava muito burocrático. [...] Resolvi ingressar numa área que achei mais prática, que seria a educação. [...] No cursinho, os professores de história me induziram.” (Sandra de Sá)</p> |
| C4 - Precarização estrutural e insegurança (T) | “Eu me sinto seguro porque eu crio essa segurança. [...] Mas eu acho que o professor hoje |

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|--|--|
| | <p>está mais vulnerável diante dos alunos, mesmo com uma lei estadual de proibição do uso de celulares.” (Djavan)</p> <p>“No primeiro semestre [...] tive uma aluna que, vamos dizer, ensaiou vir para cima de mim por conta de uma devolutiva que eu dei de um trabalho dela. [...] Não tem essa segurança.” (Alaíde Costa)</p> <p>“Os professores, em geral, não se sentem seguros. [...] É um autoritarismo muito grande, um controle muito grande, em que o aluno pode tudo e o professor não pode nada.” (Elza Soares)</p> <p>“Você tem medo de ficar doente. O que os professores falam hoje, eu inclusive: eu não posso ficar doente, não posso.” (Martinho da Vila)</p> |
| C5 - Incompatibilidade entre os valores da educação e pessoais (T) | <p>“Os valores, as metodologias utilizadas... não só eu, mas a maioria dos professores não acredita. [...] O aprendizado dos alunos está sendo prejudicado. Eu não acredito nessa metodologia atual de ensino. E essa opinião é quase unânime.” (Milton Nascimento)</p> <p>“Nem um pouco, nem um pouco. A escola... ao longo do tempo a gente foi se distanciando. [...] A escola perdeu valores essenciais. Então a gente tem que ficar, sabe... andando em ovos.” (Dona Ivone Lara)</p> <p>“Hoje enfrentamos um grande problema na escola quando se fala em valores: o grande problema das nossas crianças hoje são os pais. [...] Hoje, quando você manda um bilhete, para alguns pais, eles vão na escola e rasgam o bilhete na sua frente, junto com o filho.” (Martinho da Vila)</p> |
| C6 - Defasagem Salarial (T) | <p>“Pelo que a gente faz, nós deveríamos ganhar muito mais. Porém, sabemos que, infelizmente, no Brasil dificilmente vão dar um salário justo para o professor.” (Martinho da Vila)</p> |

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|--------------------------------------|---|
| | “Não, imagina. Olha, eu acho que mereço bem mais, porque investi na minha formação.” (Dona Ivone Lara) |
| | “O professor deveria ganhar mais... Hoje o salário está muito aquém, muito aquém.” (Elza Soares) |
| C7 - Reconhecimento Profissional (T) | “É o olhar, o gesto. [...] O aluno briga com você, mas é esse aluno que vai te dar o reconhecimento mais tarde. [...] É isso que apaixona e mantém a gente.” (Elza Soares) |
| | “Ver essa galera já dando aula em outros espaços, sendo professores também, dizendo que utilizam modelos que aprenderam comigo... é a forma de perceber que o trabalho está sendo feito de uma maneira positiva.” (Jorge Ben Jor) |
| | “É muito gratificante, porque depois o aluno te liga, te manda mensagem: ‘Olha, consegui entrar!’... Isso é o nosso pagamento. Sabe aquele olhar de atenção? Pelo olhar do aluno, você tem a sua avaliação.” (Elza Soares) |
| | “Quando você vê o aluno se transformar, se engajar em um projeto... isso não tem dinheiro que pague.” (Djavan) |
| | “Principalmente para a comunidade negra, eu me sinto muito, muito feliz... elas se sentem representadas.” (Martinho da Vila) |

Frequência: G (geral), T (típica), V (variante) e R (Rara).

O *Trabalho Decente e Docência Negra* está marcado pela *Transformação Social* (G) que foi central e estruturante das narrativas. As/os participantes expressaram o ensino como missão e prática de emancipação coletiva, marcada pela esperança de mudança social. Para Djavan, “foi o desejo de mudança de pensamento, de uma sociedade, de valorizar aquilo que de fato tem valor na nossa vida”, enquanto Alcione relatou: “Plantei uma sementinha, fiz algo diferente”.

Essa compreensão reforça o papel político da docência negra como forma de resistência às desigualdades. O trabalho é, portanto, um meio de transformação que “Por maior dificuldade que nós passemos no dia a dia, é algo muito prazeroso de se fazer e colher os frutos”, como afirmou Martinho da Vila ao relatar o impacto do seu fazer pedagógico sobre os alunos e a comunidade.

A *Responsabilização individual pelo autocuidado e pelo descanso* (G) emergiu como uma das principais preocupações. Diante da ausência de políticas institucionais de cuidado, o bem-estar aparece como responsabilidade pessoal. Como a Elza Soares afirmou: “Fui trabalhar doente... não podia faltar”, enquanto Dona Ivone Lara destacou: “Há três anos faço terapia e pilates, mas tudo pago por mim”.

Os relatos mostram que o autocuidado se transforma em obrigação individual, como quando Milton Nascimento disse: “Eu mesmo crio um tempinho, mas é difícil, esporádico”. Assim, o cuidado com a saúde, em vez de ser um direito garantido, torna-se mais uma tarefa imposta pelo próprio sistema educacional.

A *Docência não planejada* (G) surgiu como uma vivência comum entre os participantes, que narraram trajetórias marcadas pelo acaso e pela descoberta do ensinar na prática. Como afirmou a Elza Soares: “Olha, na realidade eu não estudei para ser professora, eu fiz Direito [...] comecei dando aula de Sociologia e me apaixonei de verdade”. De modo semelhante, a Dona Ivone Lara relatou: “Entrei no magistério, mas não foi uma coisa sonhada [...] acabei me apaixonando depois, caí por acaso”.

Outros participantes expressaram que o gosto pela profissão foi surgindo com o tempo, como disse a Gilberto Gil: “Gostava de literatura, e a certeza da docência veio depois, com o dia a dia mesmo”. Já Martinho da Vila lembrou: “Trabalhei muito tempo na indústria [...] e de repente me deu uma estrada na cabeça e eu falei: vou ensinar”.

Em outras falas, aparecem influências familiares e exemplos de professores inspiradores, como relatou a Luiz Melodia: “As minhas próprias professoras foram um incentivo a conseguir estudar mais e escolher ser professor”. Assim, a docência aparece não como um projeto definido, mas como um caminho construído na experiência, guiado por encontros, afetos e oportunidades que despertaram o prazer e o sentido de ensinar.

A *Precarização estrutural e insegurança* (T) foi associada a ausência de infraestrutura e desvalorização salarial. As/os docentes relataram ambientes de trabalho marcados por risco e vulnerabilidade. “O curso em que eu trabalho tinha um prédio provisório que desabou assim que eu cheguei aqui. [...] Até hoje não foi construído outro. Então estamos fragmentados.” (Jorge Ben Jor).

Milton Nascimento também descreveu: “Já passei por situação de violência, de encontrar aluno com faca em sala”. Em outros casos, o medo ultrapassa o ambiente físico: “Não me sinto segura nem protegida, e tenho medo de ficar doente” (Dona Ivone Lara). Essas falas evidenciam uma precarização que não é apenas material, mas também emocional e simbólica, atravessando o cotidiano docente.

Na categoria *Incompatibilidade entre os valores da educação e pessoais* (T), as/os participantes manifestaram o conflito entre os ideais de justiça, equidade e emancipação e as práticas institucionais que os contradizem. “Os valores, as metodologias utilizadas... não só eu, mas a maioria dos professores não acredita” (Milton Nascimento). Gilberto Gil diz que: “eu acredito numa escola democrática, numa escola em que o foco é a construção do sujeito, a construção do humano, né? Mas eu percebo que as escolas hoje... caminham para uma educação mais empresarial”.

Elza Soares afirmou sentir que “O professor tem que dar conta de toda aquela matéria. É muita cobrança em cima de metas. Parece que a escola virou uma empresa e é meta, meta, meta”. Esse desalinhamento entre propósito e realidade gera desânimo e sentimento de impotência, comprometendo o sentido do trabalho docente.

A *Defasagem salarial* (T) apareceu como reflexo direto da desvalorização da profissão. “O professor deveria ganhar mais. [...] A dedicação é exclusiva e, além do mais, você traz trabalho para casa”, afirmou um Elza Soares. Martinho completou: “Olha, satisfeito eu não estou. Eu acho que, pelo que a gente faz, nós deveríamos ganhar muito mais. Porém, sabemos que, infelizmente, no Brasil dificilmente vão dar um salário justo para o professor.”.

Por outro lado, o *Reconhecimento profissional* (T) surge como um elemento de compensação. O reconhecimento institucional é percebido como escasso, mas o reconhecimento discente e comunitário sustenta o sentido da profissão. “É muito gratificante, porque depois o aluno te liga, te manda mensagem: ‘Olha, consegui entrar!... Isso é o nosso pagamento. Sabe aquele olhar de atenção? Pelo olhar do aluno, você tem a sua avaliação.’” (Elza Soares).

Jorge Ben Jor destacou: “Ver essa galera já dando aula em outros espaços, sendo professores também, dizendo que utilizam modelos que aprenderam comigo... é a forma de perceber que o trabalho está sendo feito de uma maneira positiva.”, enquanto Milton Nascimento enfatizou: “Elas se sentem representadas ao me ver ali”. Assim, o reconhecimento afetivo e social se torna fonte de dignidade e permanência, mesmo diante da precarização material.

Fatores de Risco Psicossociais no trabalho de Professoras/es Negras/os

Tabela 7

Categorias e subcategorias da dimensão Fatores de Risco Psicossociais no trabalho de Professoras/es negras/os

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|---|---|
| C1 - Assédio de qualquer natureza no trabalho (G) | <p>“Cheguei na escola para me apresentar, tinha sido removida. [...] A mulher disse: ‘Olha, não tem mais vaga.’ [...] Ela não achou que eu fosse professora, achou que eu fosse mãe de aluno.” (Dona Ivone Lara)</p> <p>“Veem a minha pessoa lá e, muitas vezes: ‘Ah, ajuda aqui’. [...] Pensam que, de repente, eu sou... nem passa pela cabeça que eu era professor. Isso já aconteceu várias vezes.” (Milton Nascimento)</p> |
| C2 - Falta de suporte/apoio no trabalho (G) | <p>“O suporte da escola hoje... A psicóloga falou: ‘Nossa, professora, eu tenho dó de você.’ Eu não quero ser digna de dó. O apoio que tenho é meu terapeuta, meu psiquiatra. Na escola não tem apoio nenhum.” (Dona Ivone Lara)</p> <p>“E, para essas questões, existe algum apoio, algum suporte? — Não. Não consigo identificar, por ora, no meu trabalho, não. É o esforço pessoal mesmo que vai à frente.” (Preta Gil)</p> |
| C3 - Baixas recompensas e reconhecimento (T) | <p>“Em decorrência de todo esse estresse... a gente se sente desvalorizada. Aí a questão financeira pesa, inclusive, que é onde mais pega.” (Dona Ivone Lara)</p> <p>“Maus-tratos ou palavras duras com pessoas em funções menores. Uma desvalorização evidente. A gente percebe que tem essa diferença também.” (Elza Soares)</p> |
| C4 - Excesso de demandas no trabalho (sobrecarga) (T) | <p>“O professor tem que dar conta de toda aquela matéria. É muita cobrança em cima de metas. Parece que a escola virou uma empresa e é meta, meta, meta.” (Elza Soares)</p> |

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|--------------------------|--|
| | “Outro desafio são os inúmeros projetos realizados durante o ano. O tempo é curto, e ainda temos metas para cumprir no final do ano. Isso gera um certo conflito: fazemos os projetos ou focamos na formação do aluno para alcançar as metas?” (Alcione) |

Frequência: G (geral), T (típica), V (variante) e R (Rara).

O *Assédio de qualquer natureza no trabalho* (G), aqui compreendido pelo racismo e discriminação, emergiu como um dos principais fatores de risco psicossocial relatados pelas/os docentes negras/os, configurando-se como um marcador de sofrimento e insegurança. As/os docentes relataram situações de desrespeito e deslegitimização de sua autoridade. Disse Martinho da Vila: “Na sala dos professores... vi um professor pedir para outro sair de um lugar, com tom preconceituoso, dando a entender que ‘aquele lugar não era para ele’.

Milton Nascimento também afirma: “Veem a minha pessoa lá e, muitas vezes: ‘Ah, ajuda aqui’. [...] nem passa pela cabeça que eu era professor. Isso já aconteceu várias vezes.”, Luiz Melodia disse: “Fico parado em algum lugar [...] solicitam coisas de serviços: abrir a porta, essas coisas. Evidentemente eu considero racismo, simplesmente pelo fato de ser uma pessoa preta no centro e nos corredores da faculdade.”

Em outros momentos fica evidenciado na fala das professoras aspectos atravessados por gênero e raça, como exemplificado nas falas: “Cheguei na escola para me apresentar, a mulher (recepção) disse: ‘Olha, não tem mais vaga’. [...] Ela não achou que eu fosse professora, achou que eu fosse mãe de aluno” (Dona Ivone Lara). Sônia disse: “Muitas vezes a gente luta para provar a nossa competência, enquanto

outros não precisam fazer da mesma forma. [...] Temos que demonstrar três, quatro vezes mais.”

A *Falta de suporte/apoio* no trabalho (G) foi amplamente mencionada. As/os participantes relataram ausência de acolhimento institucional e desamparo diante das demandas pedagógicas. As falas revelam uma profunda sensação de abandono institucional, em que o cuidado e o acolhimento são substituídos por sobrecarga, solidão e responsabilização individual.

Como relatou Dona Ivone Lara: “O apoio que tenho é meu terapeuta, meu psiquiatra. Na escola, nenhum”. Na mesma direção, Preta Gil afirmou: “É o esforço pessoal que vai à frente”, e Sandra de Sá disse: “Quando registro ocorrência, a direção acha que eu não dou conta”. Os relatos evidenciam que o suporte emocional e pedagógico é deslocado para fora da instituição, e o investimento pessoal — em terapias e autocuidado — surge como estratégia individual para resistir à falta de amparo coletivo.

A categoria *Baixas recompensas e reconhecimento* (T) emergem como fatores recorrentes de desvalorização e desgaste emocional entre as/os docentes negras/os. As falas revelam o contraste entre o esforço investido e a ausência de retorno institucional — tanto financeiro quanto de reconhecimento. Martinho relatou: “O salário não acompanha o que fazemos”, enquanto Dona Ivone Lara destacou: “Falta incentivo, falta retorno [...] eu acho que mereço bem mais, porque investi na minha formação”.

Esses relatos traduzem o sentimento de que o compromisso e o desempenho docente não são devidamente reconhecidos, comprometendo a motivação e a permanência na carreira. A falta de valorização se estende além da remuneração,

atingindo também o plano do reconhecimento público e do respeito profissional. Essa falta de recompensa agrava o cansaço e compromete o engajamento com a profissão.

O *Excesso de demandas e sobrecarga* (T) foi citado como causa recorrente de estresse. As falas destacam o acúmulo de funções, o aumento das exigências institucionais e a falta de tempo para o trabalho pedagógico de qualidade. Martinho da Vila relatou: “Trinta e cinco alunos em sala, não dá tempo para fazer nada diferente”, enquanto Jorge Ben Jor afirmou: “A burocracia do serviço público cansa muito”.

Para Sandra de Sá, o problema vai além da carga de trabalho: “Hoje, nas escolas onde trabalhamos, tem meta... isso não condiz com a educação. Porque não é comércio, né?”. Em outro relato, Alcione resumiu a contradição entre quantidade e qualidade: “Ou fazemos projetos, ou batemos a meta no final do ano”. Essas experiências traduzem a intensificação do trabalho docente, marcada pela pressão por resultados e pela perda de autonomia sobre o próprio fazer educativo.

No caso de professoras/es negras/os, a sobrecarga ganha contornos adicionais: além das exigências institucionais, há o peso simbólico da representatividade e da necessidade de provar constantemente sua competência em ambientes marcados por racismo estrutural e desigualdade, como dito por Milton Nascimento: “Dá aquela sensação de que a todo momento preciso continuar me provando, provando para as pessoas que este é o meu lugar, que posso estar aqui. Ao mesmo tempo, isso é cruel, porque gera outra sobrecarga”.

Racismo e Marginalização

Tabela 8

Categorias e subcategorias da dimensão Racismo e Marginalização

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|--|---|
| C1 - Discriminação racial indireta (G) | <p>“Já tive um histórico em outra escola... fui realmente contratada para fazer papel de monitora. [...] Tive algumas falas por parte da mantenedora que, de certa forma, foram pejorativas e até um pouco raciais.” (Alcione)</p> <p>“O racismo é supervelado, né? Quando você chega na escola, vem aquele ar de desconfiança, de que você não vai dar conta, de que você não é capaz. Se tem alguma coisa diferente, professor negro sempre vai ser o último. Ele não vai ser a primeira escolha.” (Elza Soares)</p> <p>“Na sala dos professores... vi um professor pedir para outro sair de um lugar, com tom preconceituoso, dando a entender que ‘aquele lugar não era para ele’.” (Martinho da Vila)</p> <p>“Já presenciei, né, com penteados. Uma professora negra que tinha, pra mim, um penteado maravilhoso, e eu já me deparei com colegas, na ausência dela, tirando sarro. Brincando, colocando apelidos. [...] Vindo de professores, né, fazendo brincadeiras de mau gosto com a colega negra.” (Djavan)</p> <p>“Na escola onde estou atualmente, tinha umas alunas que, quando eu entrava na sala, elas viravam de costas e passavam o tempo todo sem olhar para minha cara. [...] É aquele racismo sutil que vai vindo, mas que você sabe que são atitudes racistas.” (Dona Ivone Lara)</p> <p>“A gestão acha que é mimimi. Imagine mandar para a gestão uma queixa de que alguém chamou de macaco. A gestão manda de volta para sala: ‘Ah, não liga, que bobagem’. Então a gestão não reage.” (Sandra de Sá)</p> |

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|-----------------------------|---|
| | <p>“Muitas vezes até sofro racismo dos próprios negros, né? Que não se reconhecem como negros. [...] Se autodefinem como ‘moreninho’, ‘morena’, como se ser negro fosse algo muito ruim.” (Milton Nascimento)</p> |
| | <p>“Já me senti. Por exemplo, na rede particular onde eu trabalho, há pouquíssimas pessoas negras ali. [...] Por parte dos alunos eu já percebi alguns olhares. [...] Então é aquela discriminação disfarçada. Nunca foi nada aberto, não vivenciei isso ainda. Mas disfarçadamente, sim.” (Gilberto Gil)</p> |
| | <p>“Muitas vezes as coisas não vêm por palavras, vêm em olhares, em gestos. Então acho que está presente, é inevitável, está inerente.” (Alaíde Costa)</p> |
| | <p>“Muitas vezes a gente luta para provar a nossa competência, enquanto outros não precisam fazer da mesma forma. [...] Temos que demonstrar três, quatro vezes mais.” (Preta Gil)</p> |
| | <p>“Fico parado em algum lugar [...] solicitam coisas de serviços: abrir a porta, essas coisas. Evidentemente eu considero racismo, simplesmente pelo fato de ser uma pessoa preta no centro e nos corredores da faculdade.” (Luiz Melodia)</p> |
| | <p>“Aqui você tem que ir a locais para pegar projetores [...] Então eram perguntas assim: ‘Você veio buscar isso para qual professor?’ E eu pensava: ‘Como assim?’ Respondia: ‘Eu sou professor.’ Aí vinha: ‘É porque você é tão novo...’” (Jorge Ben Jor)</p> |
| SC1 - Impacto subjetivo (G) | <p>“Comecei a ter crises de ansiedade e crises de pânico. [...] Ao lembrar que teria (que voltar lá)” (Alcione)</p> |
| | <p>“Na verdade, não me afetaram. Isso me fez ficar mais forte. Eu já sabia que o negro incomoda, isso é fato.” (Martinho da Vila)</p> |

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|--------------------------|---|
| | <p>“Afetou muito e afeta muito o meu psicológico. [...] Eu falo: os lugares que eu chego, não está escrito ‘doutora Dona Ivone Lara’. A cor da minha pele chega primeiro.” (Dona Ivone Lara)</p> |
| | <p>“A autoestima. A ideia de que precisamos estar sempre à frente, sempre sermos melhores. Por exemplo, eu já fui chamada atenção por coisas que uma professora branca jamais seria.” (Sandra de Sá)</p> |
| | <p>“Eu me finjo de surdo — finjo que não ouvi [...] Só como é uma coisa muito grave, eu levo alunos pra direção. [...] Mas eu supero bem tranquilo e aproveito pra dar uma pequena aulinha pra eles.” (Milton Nascimento)</p> |
| | <p>“A mim não afetaram. A mim, na verdade, deram mais combustível para eu continuar trabalhando nas pautas que eu trabalho, fazendo meu trabalho.” (Gilberto Gil)</p> |
| | <p>“Ser questionada no doutorado me pegou. [...] No trabalho, comentários sobre o cabelo me pegam. [...] Me deixa refletindo, inflexível, pensando até quando vamos passar por isso.” (Alaíde Costa)</p> |
| | <p>“Ah, sempre afetam, né? Não tem como dizer que não. [...] Quando vejo com outras pessoas, eu não consigo me calar: tomo voz.” (Preta Gil)</p> |
| | <p>“Não, não me afeta. Simplesmente tento deixar a pessoa mais acalmada, ciente, para cair em conta de que o que está perguntando [...] não tem nenhuma relação, só pelo fato de encontrar uma pessoa preta no corredor. [...] Não me afeta, simplesmente até esqueço, para não levar isso adiante.” (Luiz Melodia)</p> |
| | <p>“Dá aquela sensação de que a todo momento preciso continuar me provando, provando para as pessoas que este é o meu lugar, que posso estar aqui. Ao mesmo tempo, isso é cruel, porque gera outra sobrecarga.” (Jorge Ben Jor)</p> |

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|---------------------------------------|--|
| C2 - Ações institucionais (T) | <p>“As escolas só em datas específicas, né, como na Semana da Consciência Negra. [...] Mas agora, em datas específicas, como a Semana da Consciência Negra, daí a gente faz.” (Milton Nascimento)</p> <p>“Não há ação específica. Na verdade, há até uma negação: ‘Não precisa, porque aqui não tem’.” (Alaíde Costa)</p> <p>“Essa escola em que eu trabalho eu considero muito racista. Uma escola que acha que racismo é mimimi, que bullying é mimimi.” (Sandra de Sá)</p> |
| C3 - Experiências interseccionais (T) | <p>“Uma coisa é o racismo efetivamente pela cor, mas também existe o preconceito com a condição social... Quando há diferença de posição social, além da cor, o racismo é muito mais evidente.” (Preta Gil)</p> |
| C4 - Discriminação racial direta (V) | <p>“Já me senti discriminada e, principalmente, desses 30, 26 foram passados aqui nessa cidade. Desde que cheguei aqui, eu até falo às vezes para os alunos: ‘Olha, não tem um dia que eu não seja discriminada nessa cidade, principalmente na escola.’” (Dona Ivone Lara)</p> <p>“Eles me chamaram para ser paraninfo e uma mãe de aluno falou assim: ‘Você quer guardar uma recordação com essa professora preta?’” (Dona Ivone Lara)</p> <p>“Na aula seguinte, um aluno olhou para o outro e disse: ‘Olha a cor dele, ele vai pegar a sua caneta.’ Eu falei: ‘O quê? Isso não é brincadeira.’” (Sandra de Sá)</p> <p>“Fui a uma escola onde sabia que precisavam de professor eventual. Quando cheguei lá, a diretora, ao me ver, fechou a porta e não quis me receber. [...] Depois me contaram que ela não aceitava professor negro trabalhando na escola.” (Martinho da Vila)</p> |

| Categorias/Subcategorias | Frases Ilustrativas |
|---|---|
| | “Outra situação foi quando entrei pela primeira vez numa sala de aula. Os alunos estranharam e perguntaram: ‘Você que é o professor?’ [...] Na prefeitura, quando dei aula, também vivi isso. Havia 38 alunos na sala e eles cruzaram os braços, porque não queriam ter aula comigo. Todos.” (Martinho da Vila) |
| C5 - Baixa representatividade negra (R) | “A faculdade tem poucos professores pretos, então dificilmente. [...] De estimativa... de professores pretos, no máximo 5. Não supera 6%.” (Luiz Melodia) |
| | “Obviamente, você começa a perceber que, dentro do nosso curso de Psicologia, por exemplo, a quantidade de professores negros é muito, muito pequena. Em outros cursos, isso também acontece.” (Jorge Ben Jor) |

Frequência: G (geral), T (típica), V (variante) e R (Rara).

A *discriminação racial indireta* (G) emergiu nas narrativas como um fenômeno constante e naturalizado nas relações escolares, manifestando-se de forma sutil, estrutural e institucional. As falas revelam situações em que práticas aparentemente neutras ou cotidianas produzem efeitos de exclusão e desvalorização dos/as docentes negros/as. Elza Soares relatou: “O racismo é supervelado, né? Quando você chega na escola, vem aquele ar de desconfiança, de que você não vai dar conta, de que você não é capaz. Se tem alguma coisa diferente, professor negro sempre vai ser o último. Ele não vai ser a primeira escolha.”

Dona Ivone Lara descreveu: “Na escola onde estou, tinha umas alunas que, quando eu entrava na sala, elas viravam de costas e passavam o tempo todo sem olhar para minha cara”. Esses episódios revelam a permanência de estigmas raciais e a presença de microagressões que, mesmo sem intenção declarada, minam a autoestima e o pertencimento profissional.

Situações sutis, como olhares, “brincadeiras” e comentários sobre aparência, também foram citadas: “Muitas coisas vêm em olhares e gestos” (Alaíde Costa). Em alguns casos, a gestão negligencia o problema: “A direção trata como mimimi” (Sandra de Sá). Tais experiências revelam a persistência do racismo institucional, difícil de denunciar e emocionalmente desgastante, alimentando a cultura institucional de negação do racismo, que rebaixam o/a docente negro/a a um lugar de constante prova de competência (Convenção Interamericana contra o Racismo, 2022)

A subcategoria *Impacto subjetivo* (G) apareceu de forma transversal nas narrativas, revelando como as experiências de racismo e discriminação repercutem na vida emocional, física e profissional das/os docentes negras/os. As falas mostram diferentes modos de lidar com a dor e a resistência diante das violências simbólicas e institucionais.

Dona Ivone Lara relatou: “Comecei a ter crises de ansiedade e crises de pânico [...] ao lembrar que teria que voltar lá”. Sandra de Sá destacou o sentimento de desvalorização: “A autoestima. A ideia de que precisamos estar sempre à frente, sempre sermos melhores. [...] Já fui chamada atenção por coisas que uma professora branca jamais seria”.

Outros discursos revelam reações ambíguas, oscilando entre a superação e o cansaço emocional. Jorge Ben Jor expressou: “Dá aquela sensação de que a todo momento preciso continuar me provando [...] é cruel, porque gera outra sobrecarga”. Essas falas expõem o desgaste psicológico causado pelo racismo cotidiano e pelo esforço constante de provar competência e legitimidade.

Ao mesmo tempo, há relatos de resiliência: “A mim não afetaram (Situações de racismo). A mim, na verdade, deram mais combustível para eu continuar trabalhando

nas pautas que eu trabalho, fazendo meu trabalho.” (Gilberto Gil) e “Quando vejo com outras pessoas, eu não consigo me calar: tomo voz.” (Preta Gil). O racismo, portanto, atua como elemento estruturante do sofrimento no trabalho, e o enfrentamento as discriminações raciais mobilizam resistência e afirmação identitária.

As *ações institucionais* (T) emergem nas narrativas como frágeis, pontuais e frequentemente representativas, demonstrando uma ausência de compromisso real das escolas com o enfrentamento do racismo e a promoção da equidade racial. As/os docentes relatam que as iniciativas se limitam a datas comemorativas ou campanhas superficiais, sem continuidade ou reflexão crítica. Gilberto Gil afirmou: “As escolas só em datas específicas, né, como na Semana da Consciência Negra [...] daí a gente faz”.

Já Alaíde Costa destacou: “Não há ação específica. Na verdade, há até uma negação: ‘Não precisa, porque aqui não tem’”. Tais discursos revelam a negação institucional do racismo, onde a omissão e o silêncio das gestões funcionam como mecanismos de perpetuação das desigualdades raciais.

Alguns participantes citaram avanços, como “nós estamos construindo um protocolo. Existe uma comissão dentro dessa instituição — uma comissão no combate racista. [...] É um protocolo antirracista” (Preta Gil). Luiz Melodia relatou que “existem canais internos com sigilo para relatar casos”. Contudo, a maioria reconheceu a limitação dessas ações.

Cabe às instituições o dever de implementar políticas de prevenção, promoção da igualdade e reparação dos danos causados pela discriminação racial. No entanto, as narrativas docentes mostram que esse dever é sistematicamente negligenciado, mantendo uma cultura organizacional que prioriza o discurso da neutralidade em

detrimento do compromisso com a justiça racial (Convenção Interamericana contra o Racismo, 2022)

As experiências interseccionais (T) emergem nas narrativas como expressão das múltiplas dimensões de desigualdade que atravessam o trabalho docente de professoras/es negras/os. As falas evidenciam que o racismo se articula a outras formas de opressão, como classe social, gênero e condição econômica, produzindo sobreposição de vulnerabilidades e desigualdades.

Preta Gil descreveu: “Uma coisa é o racismo efetivamente pela cor, mas também existe o preconceito com a condição social... Quando há diferença de posição social, além da cor, o racismo é muito mais evidente”. Essa fala sintetiza a complexidade das experiências docentes, nas quais o preconceito racial é intensificado por marcadores sociais que se combinam e se reforçam mutuamente.

As experiências trazidas pelas professoras negras demonstraram a vivência simultânea do racismo e do sexismo. Sandra de Sá falou da pressão e da diferença que vive por conta de sua cor e da lógica machista e patriarcal: “A ideia de que precisamos estar sempre à frente, sempre sermos melhores. Por exemplo, eu já fui chamada atenção por coisas que uma professora branca jamais seria.”.

Tais experiências intensificam o isolamento e o desgaste emocional. “O negro vive em constante vigilância. [...] Parece que é sinônimo de ameaça. [...] Então, agora você passar uma vida nessa vigilância constante... é vigilância e a sensação de que seu corpo é uma ameaça.” (Elza Soares). Também apareceram momentos em que as professoras foram descredibilizadas “Ela desmereceu a minha formação. Eu acho que se fosse outra pessoa, talvez ela não teria dito isso” (Alcione).

A *Discriminação racial direta* (V), embora menos frequente, também foi relatada. Casos de ofensas explícitas e atitudes discriminatórias confirmam que o racismo, mesmo quando negado socialmente, continua operando nas relações escolares como dito por Martinho da Vila “Fui a uma escola onde sabia que precisavam de professor eventual. Quando cheguei lá, a diretora, ao me ver, fechou a porta e não quis me receber. [...] Depois me contaram que ela não aceitava professor negro trabalhando na escola.”.

Outra situação que demonstra o impacto da discriminação racial direta é relatada pelo professor Martinho da Vila “Na prefeitura, quando dei aula, também vivi isso. Havia 38 alunos na sala e eles cruzaram os braços, porque não queriam ter aula comigo”, situação que o levou a desistir da vaga de professor naquela escola. Outros relatos reforçam o caráter humilhante dessas experiências, como o episódio narrado por Sandra de Sá: “Na aula seguinte, um aluno olhou para o outro e disse: ‘Olha a cor dele, ele vai pegar a sua caneta.’” Essas falas revelam que mesmo reconhecido como crime, ainda é normalizado e reproduzido em contextos que deveriam promover conhecimento, respeito e igualdade.

Por fim, a *Baixa representatividade negra* (R) foi apontada como fator que reforça o sentimento de não pertencimento. Milton Nascimento destacou: “Quando vejo os olhos das minhas alunas negras brilharem ao me ver, percebo que elas se sentem representadas”.

A ausência de referências negras em cargos de liderança e espaços decisórios perpetua o ciclo de invisibilidade. “Estamos em um país tão miscigenado, onde ainda querem nos dar um espaço de segundo lugar” (Preta Gil). O professor Luiz Melodia ao falar sobre sua percepção, analisou: “A faculdade que atuo tem poucos professores

pretos, então dificilmente. [...] De estimativa... de professores pretos, no máximo 5.

Não supera 6%.”.

Milton Nascimento também disse: “Obviamente, você começa a perceber que, dentro do nosso curso de Psicologia, por exemplo, a quantidade de professores negros é muito, muito pequena. Em outros cursos, isso também acontece”. A não representatividade negra não é apenas um dado quantitativo, mas uma expressão simbólica e política de marginalização.

Discussão

Trabalho Decente e Docência Negra

O *Trabalho Decente e a Docência Negra* revelaram-se intrinsecamente vinculados à ideia de *transformação social*, expressa nas narrativas como missão educativa e prática de emancipação coletiva. As/os participantes atribuíram ao ato de ensinar o propósito de promover mudanças, valorizar o vivido e inspirar novos sentidos de existência, evidenciando o papel político e transformador da docência negra.

O trabalho como fonte de transformação nos remete à noção de sentido do trabalhar, ultrapassando a função de sobrevivência, indo ao encontro da criação de conexão e da possibilidade de autodeterminação, como visto na TPT (Blustein, 2013; Duffy et al. 2016). Um dos caminhos para o trabalho decente com sentido e propósito é além de serem contempladas as três necessidades básicas, o alcance da realização e bem-estar, a transformação social, nesse ponto, aparece como um agregador para esse alcance (Pires et al., 2020)

A docência negra promove um meio de construção de identidade e pertencimento, em meio a um cenário marcado por racismo estrutural e desvalorização profissional (Blustein, 2006). Não só há resistência ao sofrimento, a representatividade promove a afirmação de autonomia moral e construção de sentido, o que contribui para fortalecer os moderadores como a consciência crítica, volição e suporte social que irão ajudar no trato com as restrições econômicas e marginalização (Duffy et al., 2016).

A representatividade de professoras(es) negras/os no espaço escolar constitui um elemento central para a promoção da transformação social atribuída à docência negra, pois possibilita que estudantes, especialmente negros/as, encontrem referências positivas de pertencimento, competência e legitimidade intelectual. A presença de

docentes negras/os contribui para o fortalecimento da autoestima, da identidade racial e da valorização da diversidade cultural no cotidiano escolar, rompendo com padrões historicamente excludentes que associam autoridade e saber à branquitude Gomes (2003).

Nesse sentido, a docência negra ultrapassa a função instrucional e assume um papel político-pedagógico, ao tensionar estereótipos, ampliar horizontes de identificação e produzir sentidos de existência ancorados na dignidade e no reconhecimento. Essa presença é fundamental para a construção de uma educação antirracista, na medida em que favorece práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a equidade e a valorização das trajetórias negras. A atuação de professoras/es negras/os não apenas impacta os processos formativos dos estudantes, mas também reafirma a docência como prática de emancipação coletiva, alinhada à noção de trabalho com sentido, propósito e transformação social. (Silva et al., 2024).

A *Responsabilização individual pelo autocuidado e pelo descanso* surgiu como uma preocupação recorrente nas narrativas docentes. A ausência de políticas institucionais de cuidado faz com que o bem-estar seja percebido como obrigação individual, deslocando o autocuidado de um direito coletivo para uma tarefa pessoal imposta pela lógica educacional vigente.

Ao assumir individualmente o cuidado com a saúde e não perceber apoio da instituição, os professores relataram como o regime de trabalho torna a saúde motivo de culpabilização e autoexigência. Esse fator reflete uma lógica neoliberal de subjetivação do trabalho, os professores se veem obrigados a administrar sozinhos sua exaustão, o que os coloca em lugar de vulnerabilidade, esses fatores afastam e ameaçam o acesso à dignidade no trabalho (Blustein & Allan, 2025).

A necessidade básica de sobrevivência tem o risco de adoecimento devido a ausência de suporte institucional e desestrutura das bases psicossociais, o que tem interferência direta na autonomia e bem-estar (Duffy et al., 2016). Para o TD o direito ao tempo livre e ao descanso fazem parte de condições seguras e saudáveis de exercício profissional, mas os professores colocaram a percepção do descanso vivido como privilégio e não como direito. Nessas falas fica percebido um sistema educacional que cobra dedicação total, mas não oferece condições de manutenção da saúde em sua realização (Blustein et al., 2016).

A partir de uma perspectiva antirracista, a imposição da autorresponsabilidade se revela como mais uma expressão das desigualdades estruturais que atravessam a experiência do trabalho. O racismo opera também por meio da naturalização da desigualdade e da culpabilização individual dos sujeitos negros pelas condições adversas que vivenciam. Nesse sentido, exigir que professoras e professores negros administrem sozinhos sua saúde física e mental, em contextos institucionais que negam suporte, descanso e reconhecimento, reforça uma lógica de silenciamento das estruturas que produzem o adoecimento (Ribeiro, 2019).

O autocuidado, deslocado de uma dimensão coletiva e política, passa a funcionar como estratégia de sobrevivência em um sistema que historicamente negligencia corpos negros, convertendo direitos em responsabilidades individuais. Assim, a ausência de políticas institucionais de cuidado não apenas fragiliza o bem-estar docente, mas também perpetua a desigualdade racial ao desresponsabilizar as organizações e manter intactas as condições que ameaçam a dignidade no trabalho (Ribeiro, 2019).

A docência não planejada emergiu como um tema recorrente nas entrevistas, revelando trajetórias marcadas pelo acaso e pela descoberta gradual do ensinar. O

ingresso na profissão ocorreu, em muitos casos, por oportunidades inesperadas e influências afetivas, transformando-se, com o tempo, em uma escolha orientada pelo prazer e pelo sentido atribuído ao ato de ensinar.

Para TPT o trabalhar se dá em contextos de restrição e oportunidade, e a realização profissional emerge quando o indivíduo, mesmo diante de limitações estruturais, consegue transformar o acaso em propósito. As falas indicaram que os/as docentes transformaram uma escolha circunstancial em um exercício de transformação social, unido a perspectiva de dignidade no trabalho a descoberta do prazer em ensinar representa um exercício de reconstrução da dignidade pessoal e profissional, especialmente em contextos nos quais as oportunidades são historicamente negadas. (Duffy et al., 2016; Blustein & Allan, 2025).

A docência se torna um espaço de afirmação de humanidade, um lugar onde o/a trabalhador/a se reconhece como sujeito ativo, criativo e transformador. Essa dignidade emergente não é concedida pelas instituições, mas construída no cotidiano das relações pedagógicas e no impacto social do trabalho educativo, revelando o impacto da resistência para o alcance da dignidade no trabalho e para o acesso ao TD (Blustein & Allan, 2025).

O não planejamento de suas carreiras na docência revela o resultado de oportunidades contingentes, e demonstra dinâmicas estruturais de exclusão, nas quais o acesso planejado, legítimo e reconhecido às carreiras de prestígio é historicamente reservado a determinados grupos raciais. O ingresso “por acaso” não reflete apenas escolhas individuais, mas revela um campo profissional marcado por assimetrias raciais, no qual sujeitos negros frequentemente constroem trajetórias a partir das brechas do sistema, e não de percursos previamente legitimados (Bento, 2022).

Nesse sentido, transformar uma entrada circunstancial em projeto de vida e em exercício de transformação social constitui um movimento de resistência às marginalizações, que naturalizam privilégios e invisibilizam desigualdades. A docência passa, assim, a representar não apenas uma escolha profissional, mas uma forma de afirmação de humanidade, dignidade e pertencimento, construída cotidianamente apesar das restrições estruturais impostas pelo racismo estrutural (Bento, 2022).

A precarização estrutural e a insegurança emergiram como elementos centrais nas entrevistas com os docentes, revelando condições de trabalho marcadas por vulnerabilidade, medo e desvalorização. A ausência de infraestrutura adequada e o sentimento constante de risco expressam uma precarização que ultrapassa o aspecto material, alcançando dimensões emocionais e simbólicas do cotidiano docente.

A fragilidade presente nas condições de trabalho dos docentes como baixos salários, excesso de demandas e ausência de segurança institucional implicam numa inibição da volição e da adaptabilidade de carreira, dificultando que o sujeito encontre sentido e controle sobre sua trajetória. (Duffy et al., 2016). O resultado é um estado constante de alerta, em que o professor se sente responsável por manter sua própria segurança e estabilidade emocional, ainda que sem apoio coletivo.

Nesse mesmo contexto, Djavan diz “criar sua própria segurança”, expressando uma resistência, outros professores indicaram buscar nas relações com os alunos formas de reconstruir o sentido. No entanto, torna-se mais um processo de subjetivação dos processos que deveriam ser institucionais, focando na promoção do TD (Blustein et al., 2016).

Os efeitos subjetivos do racismo também se relacionam com a precarização estrutural e na constituição da identidade profissional. O racismo produz um processo

contínuo de desqualificação simbólica que obriga o sujeito negro a viver sob permanente vigilância de si, em um estado de alerta e insegurança quanto ao seu lugar social e profissional. No contexto do trabalho docente, essa dinâmica se expressa na necessidade constante de provar competência, antecipar conflitos e administrar o medo da rejeição ou da perda do espaço ocupado (Souza, 2021).

A insegurança institucional, somada à precariedade material, intensifica esse sofrimento psíquico, pois desloca para o indivíduo a responsabilidade de sustentar sua estabilidade emocional e sua legitimidade profissional. Assim, a precarização não se restringe às condições objetivas de trabalho, mas incide diretamente sobre a experiência subjetiva de existir como trabalhadora/or negra/o, comprometendo a construção de sentido, a autodeterminação e a dignidade no trabalho (Souza, 2021).

A incompatibilidade entre os valores pessoais e institucionais da educação emergiu como um dos principais conflitos vivenciados pelas/os docentes, revelando o desalinhamento entre ideais de justiça e formação humana e a lógica empresarial imposta às escolas. Essa tensão compromete o sentido do trabalho docente, gerando sentimento de impotência e frustração diante das exigências produtivistas.

As implicações do corporativismo, visando lucro desenfreado, e a utilização política do ensino para fins de obtenção de resultados que ilustrem eficiência de esferas governamentais, são aspectos da lógica neoliberal, a troca do valor humano pelo valor mercadológico, corrompendo a dignidade no trabalho e o sentido da docência. (Blustein & Allan, 2025)

Valores organizacionais que complementem o valor familiar e social são importantes para o acesso ao TD (Blustein et al. 2016), que pressupõe a liberdade para desenvolver sua atividade de forma coerente com seus valores e crenças éticas. Na

escola com tanto foco em alcance de metas e resultados, o olhar pedagógico, a paciência pelo processo de ensino é substituída por uma constante sensação de observação sobre o trabalho docente direcionado ao resultado, disse Alcione: “Os professores veem o trabalho de um ano inteiro reduzido a essa prova. Não importa o progresso da turma, só a nota final conta.”

A partir da ideia de resultado, qual seria o custo para sua realização, qual a coerência entre a prática pedagógica e a busca por metas exacerbadas, diz Martinho da Vila: “O que me deixa mais estressado é ficar analisando gráficos dessas provas... sendo que eu sei que os alunos fizeram de qualquer jeito”. Para a/o docente negra/o, que frequentemente comprehende a educação como instrumento de transformação e inclusão, essa perda de coerência é vivida como dupla negação: de sua identidade pessoal e de sua missão social.

A falta de identificação com as práticas pedagógicas impostas e a pressão por resultados burocráticos reduzem a possibilidade de autodeterminação, assim para TPT os professores continuam presentes nas funções, mas esses fatores distanciam seus próprios propósitos, levando à perda da congruência entre o eu e o fazer, condição que fragiliza a motivação e o bem-estar (Duffy et al., 2016).

A presença de práticas institucionais marcadas pela discriminação, pela hierarquização racial e pela lógica produtivista compromete a possibilidade de reconhecimento pleno desses docentes, gerando sentimentos de frustração, impotência e desgaste emocional. Esse desalinhamento entre o compromisso com uma educação humanizadora e as exigências burocráticas e mercadológicas intensifica o sofrimento psíquico, uma vez que o trabalho deixa de ser espaço de coerência entre identidade, valores pessoais e prática profissional (Alencar & Silva, 2021).

A *defasagem salarial* emergiu como expressão direta da desvalorização docente, revelando a incongruência entre a relevância social do trabalho do professor e o reconhecimento recebido. A insatisfação com a remuneração foi unânime nas narrativas, evidenciando a percepção de injustiça e a naturalização histórica da precarização econômica da profissão.

A percepção de que a docência é um trabalho socialmente importante, mas financeiramente defasado traz sentimentos ambíguos, mas são explicados pela precarização, ausência de reconhecimento, redução da autoridade do professor e desumanização, fatores que geram indignidade no trabalho (Blustein & Allan, 2025). O descompasso entre esforço e remuneração produz percepções de injustiça e reforça o entendimento de que a docência, embora essencial, é economicamente negligenciada.

Para TPT, restrições econômicas e marginalização limitam o acesso a condições de realização e bem-estar, a insuficiência de recursos afeta diretamente a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e poder (Duffy et al., 2016). A vivência da docência negra é atravessada pelo racismo estrutural e desigualdade de oportunidades, revelando como a desvalorização material reflete também a negação simbólica de reconhecimento e pertencimento, diz Martinho da Vila: “A diretora, ao me ver, fechou a porta e não quis me receber... depois me contaram que ela não aceitava professor negro trabalhando na escola.”

O TD por sua vez, define a remuneração justa como componente essencial da dignidade e a OIT afirma que todo trabalhador deve receber compensação suficiente para garantir uma vida digna a si e à sua família. Contudo, a ausência dessa condição caracteriza uma violação estrutural dos direitos humanos no trabalho. No entanto, o

paradoxo vivido pelos docentes está em reconhecer o valor simbólico e ético de sua profissão, mesmo quando o retorno financeiro não o confirma (Blustein et al., 2016).

A defasagem pode ser compreendida não apenas como um efeito econômico da precarização do trabalho docente, mas como expressão de uma sociedade que organiza o acesso ao reconhecimento material e simbólico no mundo do trabalho. As desigualdades salariais persistem mesmo em contextos nos quais há normativas de igualdade formal, operando por meio da naturalização das diferenças de rendimento e da legitimação silenciosa de privilégios raciais (Bento, 2022).

O racismo estrutural se manifesta justamente na distribuição desigual de direitos e oportunidades, tornando o acesso pleno à dignidade no trabalho um percurso mais restrito para trabalhadores negros. Nesse sentido, os dados da desigualdade salarial do IBGE (2021) funcionam menos como um dado isolado e mais como evidência concreta de um arranjo social que mantém a população negra em posições sistematicamente desfavorecidas, inclusive quando exerce funções socialmente valorizadas, como a docência (Ribeiro, 2019).

O reconhecimento profissional apareceu nas narrativas como uma forma simbólica de compensação diante da falta de valorização institucional. Embora o reconhecimento formal seja escasso, o retorno afetivo e comunitário recebido dos alunos sustenta o sentido e a dignidade da docência.

Para TPT o reconhecimento corresponde à satisfação da necessidade psicológica de conexão social, fator que contribui para realização no trabalho (Blustein, 2013). Nas falas analisadas, observa-se que o sentimento de pertencimento e de contribuição social ajuda a reduzir um pouco dos danos causados pela falta de recompensas materiais,

sendo uma forma de compensação simbólica promotora de dignidade e bem-estar em meio a contextos de precarização.

As falas revelam que o reconhecimento afetivo e social, especialmente quando os docentes percebem sua influência na formação de outros professores, constitui uma importante fonte de dignidade e continuidade no trabalho, amenizando os efeitos da precarização material.

Na experiência de professoras e professores negros, o reconhecimento assume ainda uma dimensão identitária e política: é o ato de ser visto, ouvido e validado em um sistema que historicamente os invisibiliza. A representatividade de docentes negras/os permite a identificação e fortalecimento de autoestima e diversidade cultural/racial (Gosmes, 2003). Essa presença desempenha um papel fundamental na desconstrução de discriminação e racismo, além de fortalecer uma educação antirracista (Silva et al., 2024).

Fatores de Risco Psicossociais no trabalho de Professoras/es Negras/os

O assédio de qualquer natureza no trabalho, especialmente em suas expressões raciais e discriminatórias, surgiu como um dos principais fatores de risco psicossocial nas vivências docentes. As falas evidenciam situações recorrentes de desrespeito, invisibilização e deslegitimização da autoridade de professoras e professores negros, configurando um quadro de sofrimento e insegurança institucional.

Conforme o MTE (2025) o assédio constitui um evento de natureza psicossocial grave, que compromete a integridade emocional e a saúde mental do trabalhador. No caso de docentes negras/os essas experiências se agravam pela intersecção entre

desigualdade racial, gênero e desvalorização profissional, produzindo uma vulnerabilidade ampliada diante da gestão escolar e da comunidade educativa.

As narrativas evidenciam que as experiências docentes são atravessadas por marcadores de gênero e raça, revelando situações de desconfiança, subvalorização e necessidade constante de provar competência, o que reforça dinâmicas de discriminação e desigualdade no ambiente escolar.

Esse episódios, além de indicarem discriminação racial indireta, apontam a presença de práticas institucionais que naturalizam a inferiorização de corpos negros no espaço escolar. Para TPT o assédio rompe a possibilidade de viver o trabalho como espaço de autodeterminação e sentido, transformando-o em um ambiente hostil, onde o pertencimento é continuamente ameaçado (Blustein, 2011; Duffy et al., 2016).

Para o TD princípios de segurança, equidade e respeito, fundamentos essenciais da dignidade humana no trabalho são negados através do assédio (Blustein et al., 2016). Portanto, o assédio é uma violação ética e psicossocial da experiência do trabalhar. A dignidade é corroída quando o sujeito é reduzido a estereótipos raciais, desqualificado em sua competência ou invisibilizado em seu papel profissional (Blustein & Allan, 2025)

A falta de suporte/apoio no trabalho foi amplamente relatada como uma experiência de abandono e desamparo diante das demandas pedagógicas. O cuidado e o acolhimento, ausentes nas práticas institucionais, acabam sendo substituídos por estratégias individuais de enfrentamento, como o autocuidado e o investimento pessoal, que funcionam como tentativas de resistir à solidão e à sobrecarga do trabalho docente.

Ao considerar a ausência de suporte institucional, fica perceptível os fatores de vulnerabilidade à saúde mental. Quando não há mecanismos de escuta, acolhimento ou

cooperação, o trabalhador se vê isolado, sobrecarregado e desprotegido, o que aumenta o risco de adoecimento (MTE, 2025; Leka & Cox, 2008).

Para TPT a fragilidade no suporte social reduz a autodeterminação e realização no trabalho, impede o desenvolvimento de vínculos significativos e compromete a experiência de sentido, deslocando o foco do coletivo para a sobrevivência individual. Assim, o trabalhar, que deveria ser espaço de conexão e crescimento, transforma-se em um campo de resistência solitária (Duffy et al., 2016).

Na medida em que a instituição falha em reconhecer o valor humano de seus profissionais e em promover condições de respeito e proteção a ausência de suporte representa uma forma de indignidade estrutural (Blustein & Allan, 2025). Os professores acabam criando formas resistência ao se apoiarem coletivamente com base em pares, fator que contribui para diminuir os impactos da falta de suporte institucional, como dito por Luana: “Agora, pra mim, a relação com os professores é boa, gostosa, acolhedora, saudável. Com relação à gestão, é isso: muita petulância, ‘eu estou no poder’, autoritarismo.”

O TD prevê proteção, segurança e diálogo social como pilares que asseguram a qualidade de vida e bem-estar no trabalho, a falta do suporte institucional viola o acesso a esses direitos (Blustein et al., 2016). O apoio mútuo e a cooperação são dimensões fundamentais do trabalho decente, pois garantem o equilíbrio entre as demandas profissionais e as condições humanas de realizá-las. Quando o amparo institucional se ausenta, a docência torna-se um trabalho precarizado, em que o cuidado com a saúde é terceirizado ao próprio trabalhador.

A categoria *baixas recompensas e reconhecimento* expressa a percepção de desvalorização e desgaste emocional nas vivências docentes, marcada pela discrepância

entre o esforço investido e o retorno institucional. A insuficiência de reconhecimento financeiro e simbólico fragiliza a motivação e o engajamento profissional, contribuindo para o esgotamento e a sensação de injustiça no exercício da docência.

Nos FRPS, a baixa recompensa é um dos principais elementos associados a exaustão emocional e à perda de engajamento (Leka & Cox, 2008; MTE, 2025).

Quando o trabalhador sente que seus esforços não são correspondidos por feedbacks positivos, apoio institucional ou valorização justa, ocorre um desequilíbrio entre demanda e recompensa, fator crítico de risco ao bem-estar mental e à satisfação profissional. Esse descompasso, somado às condições precárias e à sobrecarga de responsabilidades, reforça a percepção de injustiça e invisibilidade.

Sob a lente da TPT o reconhecimento é um componente essencial do sentido do trabalho, pois expressa a conexão social e a confirmação do valor do trabalhador em sua comunidade (Duffy et al., 2016). A ausência de reconhecimento rompe essa conexão, afetando diretamente as necessidades psicológicas de pertencimento e autodeterminação. A docência, que deveria nutrir o sentimento de contribuição social e de impacto positivo, passa a ser vivida com frustração e desmotivação.

O TD enfatiza que a justiça e a valorização são pilares da dignidade profissional (Blustein et al., 2016). A desigualdade entre esforço e retorno compromete a equidade e o princípio de que todo trabalho deve ser fonte de sustento, respeito e realização. A falta de reconhecimento representa uma forma de indignidade, na medida em que o trabalhador é privado do direito de ver seu valor social afirmado. No caso das/os docentes negras/os, essa indignidade é amplificada pela estrutura racista e hierarquizada das instituições escolares, que frequentemente desconsideram a legitimidade de seus saberes e trajetórias.

O excesso de demandas no trabalho (*sobrecarga*) se destaca como um dos principais fatores de estresse entre docentes, refletindo o acúmulo de funções, a pressão por resultados e a perda de autonomia sobre o trabalho educativo. Essa intensificação do labor pedagógico expressa a contradição entre quantidade e qualidade, comprometendo o equilíbrio entre desempenho, tempo e saúde mental.

Para os FRPS a sobrecarga é considerada um dos principais riscos ocupacionais à saúde mental, gerando fadiga emocional, distúrbios de sono e esgotamento crônico (MTE, 2025; Leka & Cox, 2008). O excesso de demandas compromete o equilíbrio entre esforço e recuperação, transformando o cotidiano docente em um ciclo contínuo de pressão e insuficiência.

Entre docentes negros/as, a sobrecarga adquire dimensões simbólicas adicionais, associadas à necessidade constante de comprovar competência em contextos marcados pelo racismo estrutural. A representatividade, embora significativa, torna-se também uma fonte de tensão e exaustão, configurando uma dupla carga de trabalho — institucional e identitária.

O TD pressupõe condições seguras e equilibradas, com respeito aos limites físicos e psicológicos do trabalhador. A sobrecarga, ao contrário, representa a negação dessas condições, pois impõe um ritmo produtivista que viola o direito ao descanso, ao tempo livre e à saúde, e impõe nos trabalhadores a responsabilidade pela recuperação do desgaste causado pelo trabalho (como já visto na categoria de Individualização da responsabilização da saúde e descanso) sem se preocupar com a carga excessiva que o próprio trabalho implica (Blustein et al., 2016).

Quando o trabalho se torna exaustivo e desumanizante, perde seu caráter emancipador e passa a reproduzir a lógica de exploração e desvalorização. Aqui a

dignidade no trabalho é comprometida quando a docência é privada de reconhecimento, equilíbrio e bem-estar, sendo reduzida a um agente de produtividade. Essa realidade reforça o sofrimento ético-político das/os docentes, que enfrentam a contradição entre o ideal de educar e as condições materiais precárias que lhes são impostas (Blustein & Allan, 2025).

Racismo e Marginalização

A *discriminação racial indireta* manifesta-se de modo sutil e institucionalizado nas relações escolares, produzindo efeitos de exclusão e desvalorização simbólica de docentes negros/as. Essa forma de racismo estrutural, ao se disfarçar de neutralidade, reforça desigualdades e compromete o reconhecimento e a legitimidade profissional no espaço educacional.

Para a TPT a discriminação indireta constitui uma restrição contextual e estrutural que compromete a autodeterminação e a conexão social (Duffy et al., 2016). O/a docente negro/a precisa constantemente reafirmar sua legitimidade e competência, o que gera sobrecarga emocional e desgaste identitário. A experiência de trabalhar, nesse contexto, é marcada pelo tensionamento entre o desejo de contribuir socialmente e o esforço contínuo para ser reconhecido como igual

As vivências relatadas evidenciam a presença de microagressões e estígmas raciais sutis que afetam diretamente a autoestima e o sentimento de pertencimento de docentes negros/as. Mesmo sem intenção explícita, tais práticas reiteram desigualdades e corroem o reconhecimento profissional no ambiente escolar.

A discriminação racial indireta representa a violação direta do princípio da igualdade de oportunidades e de tratamento prevista pela Declaração Universal dos

Direitos Humanos e no TD (ONU, 1948; Blustein et al. 2016). A ausência de equidade impede o pleno exercício da cidadania profissional e a valorização da diversidade, transformando o ambiente escolar em espaço de vulnerabilidade e sofrimento ético.

Situações sutis, como olhares, “brincadeiras” e comentários sobre aparência, também foram citadas: “Muitas coisas vêm em olhares e gestos” (Alaíde Costa). Em alguns casos, a gestão negligencia o problema: “A direção trata como mimimi” (Sandra de Sá). Tais experiências demonstram a persistência do racismo institucional, difícil de denunciar e emocionalmente desgastante, alimentando a cultura institucional de negação do racismo, que rebaixa o/a docente negro/a a um lugar de constante prova de competência (Convenção Interamericana contra o Racismo, 2022)

A discriminação racial indireta também pode ser compreendida como um processo contínuo de produção de inferiorização simbólica, no qual o sujeito negro é interpelado a partir de um lugar de suspeição e de negação de sua plena humanidade. O racismo não se sustenta apenas em práticas explícitas de exclusão, mas também em mecanismos sutis que operam pela interiorização de olhares, expectativas e julgamentos socialmente racializados, levando o sujeito negro a adaptar sua conduta para ser aceito em espaços hegemonicamente brancos (Fanon, 1952/2020).

No contexto da docência, essas dinâmicas se expressam na exigência implícita de comprovação constante de competência e legitimidade, o que produz desgaste psíquico e fragmentação da identidade profissional. Esse processo compromete a relação do/a docente negro/a com o próprio trabalho, transformando o reconhecimento em algo condicionado e instável, e afetando diretamente a vivência da dignidade no trabalho. Assim, a discriminação racial indireta atua como um fator estruturante de

sofrimento ético, ao limitar o pertencimento, a autodeterminação e a possibilidade de reconhecimento pleno no espaço educacional (Fanon, 1952/2020).

As entrevistas evidenciam o *impacto subjetivo* do racismo e da discriminação na vida emocional e profissional de docentes negros/as, manifestando-se em sentimentos de ansiedade, desvalorização e necessidade constante de provar competência. Apesar disso, emergem também formas de resistência e enfrentamento diante das violências simbólicas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar.

Do ponto de vista dos FRPS o racismo institucional e interpessoal constitui o fator de "Assédio de qualquer natureza no trabalho", que afeta diretamente a saúde mental e o engajamento no trabalho. A exposição contínua a microagressões, estigmas e injustiças simbólicas provoca ansiedade, isolamento, exaustão e sofrimento. (MTE, 2025; Peuker & Faller, 2021).

As entrevistas apresentam reações ambíguas frente ao racismo cotidiano, oscilando entre o desgaste emocional e a força da resistência. O enfrentamento das discriminações mobiliza a reafirmação identitária e o fortalecimento simbólico, demonstrando que, mesmo em meio ao sofrimento, a resistência se torna forma de afirmação e transformação no exercício docente.

A dignidade é negada quando o trabalhador é desrespeitado, invisibilizado ou submetido à humilhação reiterada. Ao mesmo tempo, a resistência e a reconstrução simbólica do valor de si, relatadas por algumas/os docentes, revelam que a resistência é ato de afirmação e de luta diante da opressão. Trabalhar, nesse contexto, torna-se um exercício de sobrevivência e de transformação, no qual a dor se converte em consciência crítica e compromisso com a mudança social, fatores importantes na promoção da dignidade no trabalho (Blustein & Allan, 2025).

Os sentimentos expressos pelos participantes apresentam um processo contínuo de tensionamento entre identidade, reconhecimento e humanidade no trabalho. A experiência reiterada de desconfiança, invisibilização e necessidade de provar competência produz um desgaste psíquico que ultrapassa episódios isolados, afetando a forma como o sujeito se percebe e se posiciona no espaço profissional. A interiorização dessas violências simbólicas compromete a autoestima, intensifica a vigilância sobre si e impõe uma carga emocional permanente, na qual o trabalho deixa de ser apenas exercício técnico e passa a exigir constante reafirmação existencial (Fanon, 1961/2022).

As *ações institucionais* voltadas ao enfrentamento do racismo aparecem como frágeis e pontuais, limitadas a práticas simbólicas e descontinuadas. Essa superficialidade evidencia uma negação institucional do problema, em que o silêncio e a omissão das gestões perpetuam desigualdades raciais e comprometem a efetiva promoção da equidade nas escolas.

Promover a dignidade no trabalho significa criar estruturas que reconheçam e respeitem as diferenças, assegurando espaços de diálogo, escuta e justiça. A negação institucional do racismo representa, portanto, uma indignidade, pois falha em reconhecer a humanidade dos sujeitos e em oferecer reparação simbólica e material. A ausência de ação é, em si, uma forma de violência organizacional, que normaliza o silenciamento e a exclusão (Blustein & Allan, 2025).

Apesar de alguns avanços pontuais, como a criação de comissões e protocolos antirracistas, as falas demonstram que essas iniciativas ainda carecem de efetividade e continuidade. Predomina a percepção de que tais ações, embora simbólicas, permanecem limitadas diante da complexidade estrutural do racismo nas instituições de ensino.

Cabe às instituições o dever de implementar políticas de prevenção, promoção da igualdade e reparação dos danos causados pela discriminação racial. No entanto, as narrativas docentes mostram que esse dever é sistematicamente negligenciado, mantendo uma cultura organizacional que prioriza o discurso da neutralidade em detrimento do compromisso com a justiça racial (Convenção Interamericana contra o Racismo, 2022).

A fragilidade das ações institucionais relatadas demonstra um funcionamento organizacional que se ancora na neutralidade aparente para manter desigualdades históricas. Quando as instituições tratam o racismo como um problema pontual ou individual, evitam confrontar os privilégios que estruturam suas práticas cotidianas e seus critérios de decisão. Esse silenciamento institucional não é ausência de ação, mas uma escolha política que preserva hierarquias raciais e desloca o enfrentamento do racismo para o esforço isolado dos sujeitos afetados (Ribeiro, 2019; Almeida, 2019)

Ao não assumir responsabilidade ativa pela transformação das relações de poder, as organizações educacionais acabam por naturalizar a desigualdade, fragilizando o reconhecimento e a dignidade de docentes negros/as. A neutralidade institucional opera como mecanismo de reprodução da injustiça e impede que a escola se constitua como espaço efetivo de equidade, justiça e trabalho decente.

As *experiências interseccionais* mostram que o trabalho docente de professoras negras é atravessado pela sobreposição de opressões de raça, gênero e classe. Essa combinação intensifica o isolamento, o desgaste emocional e a necessidade constante de reafirmação profissional, evidenciando como o racismo e o sexism estruturam desigualdades e minam o reconhecimento e a valorização no ambiente educacional.

Essas falas evidenciam a descredibilização e desvalorização das potencialidades e competências que as professoras negras vivenciam, com base em discriminação e racismo. Cida Bento (2022) reforça como a branquitude reforça seus privilégios ao não assumir devidamente a existência do racismo, das hierarquias das relações sociais, esse pacto da cumplicidade, colocado como ‘pacto da branquitude’, mantém a desigualdade e opressão, sendo necessário a tomada de ações contra o racismo e posturas antirracistas.

O epistemicídio também se fez presente nas falas das docentes. O apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por pessoas negras (Ribeiro, 2019). Alaíde Costa conta uma grande tristeza que viveu em seus estudos: “Já fui questionada até sobre minha autodeclaração, aqui mesmo no doutorado.” e Dona Ivone Lara fala de seus sentimentos: “Afetou muito e afeta muito o meu psicológico. (o racismo) [...] Eu falo: os lugares que eu chego, não está escrito ‘doutora Dona Ivone Lara’. A cor da minha pele chega primeiro”. Nessas falas fica evidenciada a negação dos corpos negros em posições de poder e de produção acadêmica.

A sobreposição não opera como mera soma de desigualdades, mas como um dispositivo estrutural que organiza hierarquias, regula acessos e define quem pode ocupar lugares de autoridade e produção de saber. A recorrente necessidade de reafirmação profissional, bem como o questionamento constante de suas competências, expressa uma lógica social que naturaliza a deslegitimização de mulheres negras em espaços historicamente marcados pela branquitude e pelo androcentrismo (Gonzalez, 2020)

Nesse sentido, as vivências empíricas dialogam com a compreensão de que o trabalho de mulheres negras se inscreve em uma matriz de opressão que articula

exploração material e negação simbólica, produzindo isolamento, desgaste emocional e invisibilização epistemológica. A negação do reconhecimento não se limita ao plano institucional formal, mas atravessa as relações cotidianas, afetando a construção identitária e o sentimento de pertencimento profissional, o que reforça a necessidade constante de resistência como estratégia de permanência e afirmação no exercício docente (Gonzalez, 2020).

A *discriminação racial direta*, embora menos recorrente, evidencia a permanência de práticas explícitas de exclusão e preconceito nas relações escolares. Esses episódios mostram que, mesmo negado socialmente, o racismo continua operando de forma institucional, afetando diretamente o reconhecimento e a dignidade de docentes negros/as.

No contexto docente, a discriminação direta afeta o senso de pertencimento e de segurança, corroendo o engajamento e o sentido de propósito profissional. É uma violação dos direitos humanos e risco psicossocial, pois gera sofrimento, isolamento e comprometimento da saúde mental (MTE, 2025; Leka & Cox, 2008).

Para a TPT (Duffy et al., 2016) vínculos de reconhecimento são rompidos e ameaçam a experiência relacional do trabalho, retirando da/o docente negra/o a dignidade no trabalho, deslocando o lugar de valor humano, do valor de pessoa, da compreensão coletiva de “nós”, para uma percepção de objeto, de indiferença, de “nós e eles/as (docentes)”. Dona Ivone Lara disse: “Eles me chamaram para ser paraninfo e uma mãe de aluno falou assim: ‘Você quer guardar uma recordação com essa professora preta?’”

Outra situação que demonstra o impacto da discriminação racial direta é relatada pelo professor Martinho da Vila “Na prefeitura, quando dei aula, também vivi isso.

Havia 38 alunos na sala e eles cruzaram os braços, porque não queriam ter aula comigo”, situação que o levou a desistir da vaga de professor naquela escola. Outros relatos reforçam o caráter humilhante dessas experiências, como o episódio narrado por Sandra de Sá: “Na aula seguinte, um aluno olhou para o outro e disse: ‘Olha a cor dele, ele vai pegar a sua caneta.’” Essas falas revelam que mesmo reconhecido como crime, ainda é normalizado e reproduzido em contextos que deveriam promover conhecimento, respeito e igualdade.

As situações relatadas revelam que o corpo negro a partir do racismo é capturado por um olhar que o reduz a um marcador racial antes de reconhecê-lo como sujeito profissional. Esse mecanismo aprofunda a violência institucional e o sofrimento psíquico, e compromete a construção de vínculos no trabalho, uma vez que o racismo impõe uma ruptura radical na possibilidade de reconhecimento mútuo, fundamental para a dignidade no trabalho. A discriminação não apenas fere direitos, mas reatualiza hierarquias raciais historicamente construídas, nas quais o corpo negro é exposto, controlado e simbolicamente violentado, mesmo em instituições cuja função social deveria ser a promoção da igualdade, do conhecimento e da humanização (Fanon, 1952/2020)

A baixa representatividade negra em cargos docentes e espaços decisórios reforça o sentimento de não pertencimento e perpetua a invisibilidade de profissionais negros/as. Essa ausência, mais que quantitativa, possui um caráter simbólico e político, pois reflete a marginalização estrutural e limita as possibilidades de reconhecimento e diversidade na produção do conhecimento.

O racismo estrutural opera por meio da invisibilidade e da negação de reconhecimento, estabelecendo quem pode ocupar lugares de poder e de saber. Essa

ausência de representatividade gera impactos psicológicos e institucionais profundos, pois limita o espelhamento identitário de estudantes e restringe a diversidade de perspectivas dentro da produção de conhecimento. (Almeida, 2019)

O ambiente acadêmico se torna, assim, um espaço de única cultura epistêmica, que silencia vozes negras e perpetua padrões de branquitude como norma de competência e legitimidade (Ribeiro, 2019). Para TD a representatividade é parte integrante da justiça social e da equidade. Um ambiente de trabalho que não reflete a diversidade da sociedade viola o princípio de igualdade de oportunidades, reduzindo a efetividade do trabalho decente (Blustein et al., 2016).

Considerações Finais

O propósito central deste estudo foi analisar as vivências de professoras e professores negras/os no Brasil à luz do conceito de Trabalho Decente, a partir de uma leitura psicossocial fundamentada na Teoria da Psicologia do Trabalhar (TPT) e nas diretrizes da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Pretendeu-se compreender como as experiências desses profissionais, atravessadas por fatores sociais, culturais, históricos e institucionais, revelam desafios e potências no contexto educacional Brasileiro para docentes negras/os.

Considerando os objetivos propostos, entende-se que o estudo atingiu sua finalidade, ao articular as três dimensões centrais — o Trabalho Decente, a Psicologia do Trabalhar e os Fatores Psicossociais —, construindo uma leitura que reconhece a docência como um espaço de produção de sentido, mas também de enfrentamento cotidiano das desigualdades raciais e estruturais.

Foi possível identificar os Fatores Psicossociais envolvidos na percepção do trabalho de professoras/es negras/os, principalmente os riscos psicossociais envolvidos, como o assédio, sobrecarga, falta de apoio institucional e baixas recompensas e reconhecimento. Foram exploradas as compreensões dos/as participantes sobre situações de discriminação e racismo envolvidos nas relações de trabalho, analisados e discutidos a partir das teorias que compõem a fundamentação da pesquisa.

As contribuições desta pesquisa se expressam em três principais eixos. A primeira é teórica, ao consolidar um diálogo interdisciplinar entre Psicologia, Educação e Direitos Humanos, integrando os conceitos de Trabalho Decente, TPT e Fatores Psicossociais como uma matriz interpretativa inédita para compreender a realidade docente negra.

A segunda contribuição é social e política, ao dar visibilidade às experiências de professores/as negras/os e demonstrar como o racismo estrutural e institucional afeta diretamente o bem-estar, a saúde mental e as possibilidades de ascensão no campo educacional. A terceira é profissional e aplicada, ao propor fundamentos que podem subsidiar práticas de gestão, formação docente e políticas institucionais voltadas à promoção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e psicologicamente saudáveis, reafirmando o compromisso da Psicologia do Trabalhar com a dignidade humana e a justiça social.

As limitações do estudo situam-se especialmente na dimensão regional e na diversidade de modalidades de ensino investigadas. A pesquisa abrangeu docentes de diferentes níveis — Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior —, que, embora compartilhem a docência como espaço de realização e resistência, vivenciam contextos de trabalho distintos, com demandas e vulnerabilidades próprias.

Essas diferenças influenciam a forma como se percebem e se posicionam no mundo do trabalho, especialmente diante de questões raciais e psicosociais. Assim, os resultados devem ser lidos com cautela: trata-se de um levantamento abrangente e representativo, mas que exige considerar as realidades particulares de cada modalidade e instituição.

Como sugestões para estudos futuros, recomenda-se a replicação desta pesquisa em outras regiões do país, de modo a ampliar a compreensão sobre as dinâmicas culturais, econômicas e institucionais que moldam as experiências docentes negras. Propõe-se ainda o desenvolvimento de investigações com outros desenhos metodológicos.

Estudos quantitativos que utilizem instrumentos psicométricos poderão avaliar variáveis como qualidade de vida, bem-estar, engajamento e percepção de trabalho decente. Essa combinação entre abordagens qualitativas e quantitativas permitirá aprofundar a compreensão dos fatores de proteção e risco que compõem a realidade de trabalho docente, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas e práticas educacionais que respeitem a diversidade e promovam equidade racial.

Os três conceitos teóricos centrais — Trabalho Decente, Teoria da Psicologia do Trabalhar e Fatores Psicossociais — demonstram uma profunda complementaridade conceitual e ética. O Trabalho Decente, formulado pela OIT, estabelece a base normativa e política para a dignidade humana e a justiça social; a TPT amplia esse horizonte ao incluir os determinantes psicossociais e contextuais que estruturam o sentido e o acesso ao trabalho;

Os Fatores Psicossociais, conforme a NR-01, permitem compreender como as condições concretas de trabalho influenciam o bem-estar e o sofrimento dos trabalhadores. Ao se entrelaçarem, esses referenciais evidenciam uma interseccionalidade conceitual: ser uma pessoa negra no contexto educacional Brasileiro representa não apenas uma condição ocupacional, mas uma posição social que envolve riscos psicossociais adicionais, produzidos pelo racismo estrutural e institucional. Assim, compreender o trabalho docente negro exige reconhecer o racismo como fator de risco psicossocial, e a resistência, a autonomia e a solidariedade como fatores de proteção e dignidade.

Como psicólogo e professor, encerro este trabalho reafirmando a crença de que educar é um ato político e humano, e que o trabalho docente — especialmente o de professoras e professores negros/as — é um espaço de resistência, pertencimento e

transformação. Este estudo nasce da escuta e do compromisso com a realidade, mas também do desejo de contribuir para que a Psicologia e a Educação avancem em direção a uma prática mais justa, inclusiva e crítica.

Que as universidades e escolas se tornem lugares de afirmação e não de negação, de acolhimento e não de silenciamento. A promoção do trabalho decente e da dignidade na educação é, antes de tudo, um compromisso com a vida. Que este trabalho sirva como um convite à reflexão e à ação: por uma Psicologia que reconheça o trabalho como expressão de humanidade, e por uma Educação que reafirme, em cada sala de aula, o valor inegociável de existir com dignidade.

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”

(Angela Davis, 1981).

Referências

- Alencar, A. V. de, & Silva, E. F. da. (2021). Revisão sistemática sobre trabalho, racismo e sofrimento psíquico no contexto Brasileiro. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41(spe2), e191716.
- Almeida, S. (2019). Racismo estrutural. Pólen.
- Beltramelli Neto, S., & Voltani, J. C. (2019). Investigação histórica do conteúdo da concepção de trabalho decente no âmbito da OIT e uma análise de sua justiciabilidade. *Revista de Direito Internacional*, 16(1), 165–185.
- Blustein, D. L. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 171–182. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1823>
- Blustein, D. L. (2006). The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy. Erlbaum.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.004>
- Blustein, D. L. (2013). The psychology of working: A new perspective for a new era. In *The Oxford handbook of the psychology of working* (pp. 1–27). Oxford University Press.
- <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199758791.013.0001>
- Blustein, D. L. (2019). The importance of work in an age of uncertainty: The eroding work experience in America. Oxford University Press.

- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent work: A psychological perspective. *Frontiers in Psychology*, 7(407), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00407>
- Blustein, D. L., & Allan, B. A. (2024). Dignity at Work: A Critical Conceptual Framework and Research Agenda. *Journal of Career Assessment*, 33(3), 489-509. <https://doi.org/10.1177/10690727241283685>
- Brasil. (1943). *Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil. (1993). *Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8745.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2008). *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. 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.* Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.* Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Brasil. (2015). *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).* Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm

Brasil. (2017). *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.* Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm

Conselho Federal de Psicologia. (2023). Resolução nº 14, de 28 de junho de 2023: Comentada.

Conselho Nacional de Educação. (2010). Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Di Ruggiero, E., Cohen, J. E., Cole, D. C., & Forman, L. (2015). Competing conceptualizations of decent work. *Social Science & Medicine*, 133, 120–127. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.03.026>

Domingues, P.. (2007). Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, 12(23), 100–122. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>

Duffy, R. D., Allan, B. A., England, J. W., Blustein, D. L., Autin, K. L., Douglass, R. P., Ferreira, J., & Santos, E. J. R. (2017). The development and initial validation of the Decent Work Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 64(2), 206–221. <https://doi.org/10.1037/cou0000191>

Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127–148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>

Fanon, F. (2020). Pele negra, máscaras brancas (S. Nascimento, Trad.; colab. R. Camargo; prefácio G. Kilomba; posfácio D. Faustino). Ubu Editora. (Trabalho original publicado em 1952)

Fanon, F. (2022). Os condenados da terra (L. F. Pereira & R. S. Campos, Trads.). Zahar. (Trabalho original publicado em 1961)

Fernandes, F. (2021). O negro no mundo dos brancos. Global Editora.

- Ferreira, E. M., Teixeira, K. M. D., & Ferreira, M. A. M.. (2022). Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. *Revista Katálysis*, 25(2), 303–315. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84603>
- Gomes, N. L.. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação E Pesquisa*, 29(1), 167–182. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>
- Gonzalez, L. (2020). Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, intervenções e diálogos (F. Rios & M. Lima, Orgs.). Zahar.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517–572. <https://doi.org/10.1177/0011100097254001>
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196-205. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2021). Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população Brasileira. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasília. Recuperado de

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

(2022a). Censo do ensino superior 2019. Brasília. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

(2022b). Censo do ensino superior 2021. Brasília. Recuperado de

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>

Leka, S., & Cox, T. (2008). PRIMA-EF: Guidance on the European Framework for Psychosocial Risk Management. WHO Press.

<https://iris.who.int/handle/10665/43966>

Ministério do Trabalho e Emprego. (2024). Portaria nº 1.419, de 27 de agosto de 2024.

Ministério do Trabalho e Emprego. (2025). Guia técnico para avaliação de fatores psicossociais relacionados ao trabalho – NR-01 revisado.

Oliveira, S. (2021). A exclusão dos afrodescendentes no mercado de trabalho. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 36(1), 45-67.

<https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/193411>

Organização Internacional do Trabalho – OIT. (1999). Report on decent work.

ILO. Disponível em:

<http://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>

Organização Internacional do Trabalho – OIT. (2015). Uma década de promoção do trabalho decente no Brasil: Uma estratégia de ação baseada no diálogo social. Organização Internacional do Trabalho.

Organização Internacional do Trabalho – OIT. (2019). World employment and social outlook: Trends 2019. Organização Internacional do Trabalho.

Organização Internacional do Trabalho – OIT. (2022). Decent work.

International Labour Organization. Disponível em:

<https://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang--en/index.htm>

Organização das Nações Unidas – ONU. (1948). UN General Assembly, Universal Declaration of Human Rights, 10 December 1948, 217A(III).

Organização das Nações Unidas – ONU (2015) Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponível em:

<https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>.

Peuker, A. C. W. & Faller, S. (2021). Avaliação psicológica dos Fatores Psicossociais do trabalho: teoria e prática na era digital. São Paulo: Votor.

Picanço, F. S. (2015). Juventude e trabalho decente no Brasil: Uma proposta de mensuração. *Caderno CRH*, 28(75), 569–590.

<https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000300008>

- Pires, F. M., Ribeiro, M. A., & Andrade, A. L. (2020). Teoria da Psicologia do Trabalhar: Uma perspectiva inclusiva para orientação de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 203–214.
<https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n207>
- Ribeiro, M. A., Costa, B. B. V. da, & Gonçalves, I. de A. (2021). Compreensão de trabalho decente entre jovens com baixa qualificação. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(4), 1374–1394.
<https://doi.org/10.12957/epp.2021.63945>
- Ribeiro, M. A., Teixeira, M. A. P., & Ambiel, R. A. M. (2019). Decent work in Brazil: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 229–240.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.03.006>
- Rodrigues, C. M. L., Faiad, C., & Facas, E. P.. (2020). Fatores de Risco e Riscos Psicossociais no Trabalho: Definição e Implicações. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 36(spe), e36nspe19.
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e36nspe19>
- Santos, N. R. (2019). Decent work expressing universal values and respecting cultural diversity. *Psychologica*, 62(1), 233–250.
https://doi.org/10.14195/1647-8606_62-1_12
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>

- Silva, T. P. da, Gomes, S. H. de A., & Basile, R. de C. (2024). Androcentrismo e racismo na ciência: Análise do quadro docente das universidades federais do Brasil por sexo e cor/raça. *Intexto*, 56. <https://doi.org/10.19132/1807-8583.56.134076>
- Souza, N. S. (2021). Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Zahar.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. doi:10.1093/intqhc/mzm0
- Wright, R., & Stein, M. (2005). Snowball Sampling. *Encyclopedia of Social Measurement*, 495–500. doi:10.1016/b0-12-369398-5/00087-6

Apêndice

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, João Lucas Soares da Silva, pesquisador do Grupo de Pesquisa Psicologia do Trabalho e Carreira: pesquisa e intervenção da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, estou realizando minha Dissertação de Mestrado com objetivo de compreender o trabalho decente na educação a partir dos elementos presentes em vivências de professores negros. Por essa razão, venho a convidá-la(o) para participar desta pesquisa e suas respostas serão bem-vindas. Caso queira participar da pesquisa, por favor verifique as condições a seguir, a fim de proteger a sua participação:

- Os procedimentos aplicados oferecem riscos mínimos à sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais conhecidos e não é esperado que esse projeto venha causar algum constrangimento. Contudo, você pode interromper a participação a qualquer momento, se assim desejar.
- Você será convidada(o) a participar de uma entrevista acerca do tema proposto, cuja duração aproximada será de 60 a 90 minutos, no máximo. Caso seja indicada(o) para a entrevista, para falar sobre uma situação especialmente marcante na qual você tenha se sentido discriminado(a) no seu trabalho. Serão abordados o contexto da situação, a oportunidade (ou não) para expressar-se a respeito e o desfecho. As demais perguntas que poderão surgir em função do diálogo terão a única função de verificar se o seu ponto de vista foi devidamente compreendido.
- A entrevista acontecerá via Microsoft TEAMS em data e horário de sua escolha e conveniência, desde que preservadas condições de sigilo e privacidade. Os diálogos serão gravados, porém sua identidade, bem como a de quaisquer outros envolvidos (sejam pessoas, empresas, organizações, instituições, projetos, marcas, etc.) serão mantidos em sigilo absoluto.
- Os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho acima exposto e poderão ser publicados em periódicos científicos sem qualquer identificação que remete à sua pessoa. Os dados específicos oriundos dos diálogos com cada participante desta pesquisa serão mantidos sob proteção do pesquisador responsável que os destruirá depois de cinco anos conforme as resoluções CNS 466/12 e CNS 510-16.
- Você poderá entrar em contato quanto às questões éticas, para dúvidas, sugestões ou denúncias sobre este projeto diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa Com Seres Humanos da PUC-Campinas, situado à Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Bloco D, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas, SP, CEP 13.087-571, ou pelo telefone (19) 3343-6777, de segunda a sexta-feira das 08h00 às 12h00 / 13h00 às 17h00, ou pelo email comitedeetica@puc-campinas.edu.br - Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pelo estudo, João Lucas Soares da Silva, sempre que julgar necessário, pelo email: joao.soares.lucas@gmail.com ou pelo telefone (19) 97405-8954.
- Você terá a oportunidade para perguntar a respeito de qualquer questão que desejar, e todas as dúvidas serão respondidas a seu contento. Este TCLE é assinado em duas vias de igual teor, sendo que uma delas ficará com você e, a outra, com o pesquisador responsável.
- Ao final, você poderá receber os dados gerais da pesquisa, caso assim desejar. Para tanto, será agendada uma entrevista devolutiva em local e data de sua conveniência.

Caso concorde(m) em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supra-citado, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

João Lucas Soares da Silva
Nome do pesquisador(a) responsável

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome/assinatura do(a) participante da pesquisa:
Data:

Anexos

ANEXO 1

COREQ – *Consolidated criteria for reporting qualitative research*

| Domínios | Pág. |
|--|----------------------|
| CHECKLIST COREQ – DOMÍNIO 1 - EQUIPE DE PESQUISA E RECIPROCIDADE | |
| 1. Entrevistador/facilitador – Quais autores conduziram a entrevista ou grupo focal? | 2 |
| 2. Credenciais – Quais foram as credenciais do pesquisador? Ex.: PhD, MD; | 2; 118 |
| 3. Ocupação – Qual foi sua ocupação no momento do estudo? | 19 |
| 4. Sexo – O pesquisador era do sexo feminino ou masculino? | 2 |
| 5. Experiência e formação – Que experiência ou formação que o pesquisador tem? | 19; 118 |
| 6. Relação estabelecida – Uma relação foi estabelecida antes do estudo iniciar? | 19; |
| 7. Conhecimento do participante sobre o pesquisador – O que os participantes sabem sobre o pesquisador? | 61 - 71 |
| 8. Características do entrevistador – Que características foram notificadas sobre o entrevistador? Viés, suposições, razões e interesses no tema de pesquisa. | 19 - 21 |
| CHECKLIST COREQ – DOMÍNIO 2- DELINEAMENTO DO ESTUDO | |
| 9. Orientação metodológica e teórica – Que orientação metodológica foi indicada para sustentar o estudo? Por exemplo: teoria fundamentada, análise do discurso, etnografia, a fenomenologia, a análise de conteúdo; | 61 - 71 |
| 10. Amostragem – Como foram selecionados os participantes? (intencional, conveniência, bola de neve...); | 63; 67 |
| 11. Modo de abordagem – Como os participantes foram abordados? (ex.: cara a cara, telefone, correio, e-mail); | 63; 67 |
| 12. Tamanho da amostra – Quantos participantes participaram do estudo? | 62 - 64 |
| 13. Não participantes – Como muitas pessoas se recusaram a participar ou desistir, por quais razões? | 63 |
| 14. Definição da coleta de dados – Onde estavam os dados recolhidos (ex. casa, clínica, local de trabalho)? | 66 - 67 |
| 15. Presença de não participantes – Mais alguém estava presente além dos participantes e dos pesquisadores? | 62 - 63 |
| 16. Descrição da amostra – Quais são as características importantes da amostra (dados sociodemográficos)? | 62 - 65 |
| 17. Guia de entrevista – Quais foram as perguntas, instruções, guias, fornecidos pelo autor? Foi feito um teste-piloto? | 66; 135 |
| 18. Entrevistas repetidas – Foram repetidas entrevistas realizadas? Se sim, quantas? | Não se aplica |
| 19. Gravação de audiovisual – Usou-se gravação de áudio ou imagem para coleta dos dados? | Não se aplica |

| | |
|---|----------------------|
| 20. Diário de campo – Foram feitas notas de campo durante ou após a entrevista ou grupo focal? | Não se aplica |
| 21. Duração – Qual foi a duração do grupo focal ou entrevista? | 67 |
| 22. Saturação dos dados – A saturação dos dados foi discutida? | Não se aplica |
| 23. Devolução das transcrições – As transcrições foram devolvidas aos participantes para correções ou comentários? | Não se aplica |
| CHECKLIST COREQ – DOMÍNIO 3 - ANÁLISES E RESULTADOS | |
| 24. Número de codificadores de dados – Quantos codificadores codificaram os dados? | Não se aplica |
| 25. Descrição da árvore de codificação – Quais autores forneceram uma descrição da árvore de codificação; | Não se aplica |
| 26. Derivação de temas – Foram identificados temas antecipadamente ou foram derivados dos dados; | 66; 126 |
| 27. Software – Qual software, se for o caso, foi usado para gerenciar os dados? | Não se aplica |
| 28. Verificação dos participantes – Os participantes forneceram feedbacks sobre os resultados? | Não se aplica |
| 29. Apresentação de citações – Foram apresentadas citações dos participantes para ilustrar os resultados? Cada citação foi identificada? Ex. O número do participante; | 72 - 92 |
| 30. Dados e resultados consistentes – Houve coerência entre os dados apresentados e as conclusões? | 72 - 119 |
| 31. Clareza dos temas principais – Os principais temas foram claramente apresentados nos resultados? | 72 - 115 |
| 32. Clareza dos temas menores – Existe uma descrição de diversos casos ou discussão de temas menores? | 72 - 115 |

ANEXO 2***Questionário Sociodemográfico Ocupacional - QSO***

É possível escolher mais do que uma opção nas questões indicadas com asterisco.

1. Qual sua idade? _____

2. Como você se autodeclara em relação à cor?

- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Branca

3. Em relação às suas origens, você:

- atua na mesma região onde nasceu
- nasceu em um estado diferente de onde atua
- nasceu em um país diferente de onde atua

4. Qual seu estado civil?

- solteira(o)
- casada(o)/união estável
- separada(o)
- divorciada(o)
- em uma relação aberta
- viúva(o)
- outro

5. Tem filhos?

- sim
- não

6. Qual é seu grau de formação?

- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior completo
- () Pós-graduação/Especialização completa
- () Mestrado
- () Doutorado

7. Em quantas instituições de ensino você leciona?

- () uma
- () duas
- () três
- () quatro ou mais

8. Em que tipo de instituição de ensino você leciona?

- () Ensino Público
- () Ensino Particular
- () Ambos

9. Em qual área você atua?*

- () Ensino Infantil
- () Ensino Fundamental I
- () Ensino Fundamental II
- () Ensino Médio
- () Ensino Superior - Graduação
- () Ensino Superior – Pós-graduação

10. Qual o tipo de instituição em que atua?*

- () Creche Pública Estadual

- () Creche Pública Municipal
() Creche Particular
() Escola Pública Estadual
() Escola Pública Municipal
() Escola Particular
() Instituição de Ensino Superior Público Estadual
() Instituição de Ensino Superior Público Federal
() Instituição de Ensino Superior Particular
() Outro: _____

11. Há quanto tempo em anos você leciona?

- () _____

12. Quantas disciplinas você leciona?

- () uma
() duas
() três
() quatro ou mais

13. Qual é sua carga horária semanal dedicada à docência? (indique a média do ano)

14. Quantos estudantes você tem no total? (indique a média do ano, aproximadamente)

15. Qual sua faixa salarial?

- () até 1 salário-mínimo
() de 1 a 5 salários-mínimos

- () de 5 a 10 salários-mínimos
() mais de 10 salários-mínimos

ANEXO 3
Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Bloco 1: Contexto profissional

1. Quando você decidiu que queria ser professora?
2. Por que você escolheu ser professora e não outra profissão?
3. O que mais te inspirou ou influenciou na decisão de ser professora?
4. Você sempre quis ser professora ou mudou de ideia com o tempo?
5. O que mais você gosta ou acha importante no seu trabalho de professora?

Bloco 2: Trabalho Decente e Educação:

1. No seu trabalho, você se sente segura e protegida?
2. Você consegue cuidar da sua saúde no trabalho? Por exemplo, pode sair para consultas médicas **ou** se ausentar em períodos de adoecimento?
3. Você consegue ter tempo para descansar e aproveitar a vida fora do trabalho?
4. Os valores da escola combinam com o que você acredita?
5. Na sua opinião, o que faz o trabalho de professor/a ser um bom trabalho?

Bloco 3: Fatores Psicossociais

1. Como é seu ambiente de trabalho?
2. Tem algo no seu trabalho que te deixa desconfortável ou estressada?
3. Você acha que consegue dar conta das exigências do trabalho?
4. Você já se sentiu insegura ou desprotegida no trabalho?

5. Se sim, o que sente que poderia ser feito para te ajudar a se sentir mais tranquila/o e bem no trabalho?

Bloco 4: Situações de Discriminação e Racismo

1. Você já se sentiu discriminada ou tratada de forma diferente no trabalho?
2. Você acha que existe racismo no seu dia a dia na escola?
3. Você já viu situações de racismo com professoras/es negras/os?
4. Se sim, pode me contar o que aconteceu?
5. Como essas situações de discriminação ou racismo afetaram você ou outras pessoas?
6. A sua escola ou instituição faz algo para combater o racismo?

ANEXO 4
Parecer Comitê de Ética em Pesquisa



Continuação do Parecer: 7.550.813

educação básica e superior, articulando as dimensões do Trabalho Decente com experiências de discriminação, precarização e desigualdade. A investigação busca oferecer subsídios para promover práticas mais justas e inclusivas no campo educacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão devidamente preenchidos e claros, com destaque para o TCLE. Por se tratar de atendimento de diligência, ajustes foram feitos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o pesquisador atendeu adequadamente todas as pendências apontadas anteriormente pelo CEP, o projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado. Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2537056.pdf | 05/05/2025 15:14:45 | | Aceito |
| Outros | Carta_Resposta.pdf | 05/05/2025 15:14:28 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| Outros | Instrumentos.pdf | 23/04/2025 09:48:17 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| Outros | Termo_Uso_de_Imagen_Voz.pdf | 23/04/2025 09:47:45 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| Outros | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_PARA_TRAATAMENTO_DE_DADOS_PESSOA | 23/04/2025 09:46:53 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 7.550.813

| | | | | |
|---|------------------------------|------------------------|-------------------------------|--------|
| Outros | IS.pdf | 23/04/2025 09:46:53 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao_orientador.pdf | 23/04/2025 09:45:49 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao_pesquisador.pdf | 23/04/2025 09:45:27 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_juizes_e_auditor.pdf | 23/04/2025 09:42:18 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_1.pdf | 23/04/2025 09:41:38 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Completo.pdf | 23/04/2025 09:41:08 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_de_Pesquisa.pdf | 23/04/2025 09:40:19 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracaodeinfra_online.pdf | 23/04/2025 09:39:29 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| Orçamento | Declaracao_Custos.pdf | 23/04/2025 09:39:01 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto.pdf | 23/04/2025 09:38:21 | JOAO LUCAS SOARES DA SILVA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 07 de Maio de 2025

Assinado por:
GISELE MARA SILVA GONCALVES
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comiteetica@puc-campinas.edu.br