

Saulo Daniel Mendes Cunha
José de Andrade Matos Sobrinho
Aparecida Rosângela Silveira
Cristina Andrade Sampaio

ADOECCIMENTO DO PROFESSOR

DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

EDITORA

Unimontes

ADOECIMENTO DO PROFESSOR

DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Apoio



Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes

Wagner de Paulo Santiago
Reitor

Dalton Caldeira Rocha
Vice-Reitor

Ivana Ferrante Rebello
Pró-Reitora de Ensino

Rogério Othon Teixeira Alves
Pró-Reitor de Extensão

Maria das Dores Magalhães Veloso
Pró-Reitora de Pesquisa

Cláudia Luciana Tolentino Santos
Pró-Reitora de Planejamento, Gestão e Finanças

Marlon Cristian Toledo Pereira
Pró-Reitor de Pós-Graduação

©Editora Unimontes

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Editora-Chefe

Conselho Editorial

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

Ivana Ferrante Rebello

Leandro Luciano Silva Ravnjak

Luiz Henrique Carvalho Penido

Maria da Penha Brandim de Lima

Patrícia Takaki Neves

Tânia Marta Maia Fialho

Vanessa de Andrade Royo

Saulo Daniel Mendes Cunha
José de Andrade Matos Sobrinho
Aparecida Rosângela Silveira
Cristina Andrade Sampaio

ADOECECIMENTO DO PROFESSOR

DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL



Montes Claros/2025

Laura Silveira Fahel
Capa

Maria Rodrigues Mendes
Diagramação

Sarah Danielle Teixeira Cunha
Revisão linguística

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Editora-Chefe

Este livro foi selecionado por edital
e submetido a parecer duplo cego

C972a

Cunha, Saulo Daniel Mendes.

Adoecimento do professor de educação básica no Brasil [recurso eletrônico] / Saulo Daniel Mendes Cunha...[et al.]. - Montes Claros, MG : Editora Unimontes, 2025.

122 p. ; E'book PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso: world wide web

<http://www.editora.unimontes.br/index.php/ebook>

ISBN: 978-65-86467-98-7. (E'book).

1. Saúde pública - Brasil. 2. Professores - Saúde. 3. Educação. I. Cunha, Saulo Daniel Mendes. II. Matos Sobrinho, José de Andrade. III. Silveira, Aparecida Rosângela. IV. Andrade, Cristina Sampaio. V. Título.

CDD 614.0981

Elaborado por Biblioteca Central Professor Antônio Jorge / Roseli Damaso – CRB-6/1892

©**Editora Unimontes**

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro

Montes Claros - Minas Gerais - Brasil

CEP 39401-089 - CAIXA POSTAL 126

www.editora.unimontes.br

editora@unimontes.br

Filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Dedico este livro a Maria Mendes Teixeira, minha avó, representando todas as professoras do ensino básico e público deste país. Uma mãe exemplar, mulher forte, professora dedicada à educação básica, que sempre esteve à frente do seu tempo e contribuiu para o processo educacional de muitas pessoas. Mulher que me dispensou todo o seu amor e contribuiu para a minha formação. A você, minha avó amada, minha eterna gratidão. Os versos de Milton Nascimento sintetizam o que a senhora representa para mim: "Maria, Maria, é um dom, uma certa magia, uma força que nos alerta [...] Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça. É preciso ter sonho sempre. Quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida".

O Professor

Quem com pó de giz
Um lápis e apagador
Deu o verbo a Vinícius, Machado de Assis, Drummond?
Quem ensinou piano ao Tom?
Quem pôs um lápis de cor
Nos dedos de Portinari Picasso e Van Gogh?
Quem foi que deu asas a Santos Dumont?
Crianças têm tantos dons
Só que, às vezes, não sabem
Quantos só se descobrem
Porque o mestre enxergou
E incentivou
É, só se faz um país com professor
Um romance, um croqui, com professor
Um poema de amor, dim dim
Um país pra ensinar seus jovens
É, só se faz um país com professor
Um romance, um croqui, com professor
Um poema de amor, dim dim

Tânia Maya

Prefácio

A docência é um dos ofícios mais nobres aos quais uma existência pode se entregar. Ocupar-se de ensinar, de esclarecer, de impulsionar, de acolher: eis a missão do professor.

A um olhar mais desatento, esse papel missionário se reveste de beleza e encantamento e acaba por preencher o cotidiano da docência como sendo o espaço para o exercício de uma verdadeira vocação. De fato, há algo de vocacional na maneira como professoras e professores se lançam na tarefa de alicerçar saberes, formar pessoas e transformar vidas. Em toda e qualquer ação educativa dentro da escola, há sempre uma entrega intensa de afeto e de energia, uma disposição para se colocar a serviço do outro, para adentrar o seu *ethos* e acolher suas lacunas. É nesse movimento que o ensino se materializa, a aprendizagem ganha corpo, e a consciência dos estudantes se emancipa.

Mas, se é possível acatar - sem abrir mão da crítica - a ideia de que “o professor tem vocação para ensinar”, é absolutamente necessário admitir, também, que “o professor tem o direito de ter uma vida digna e feliz”, e é nesse ponto em que todas as abstrações que orbitam o exercício da docência

caem por terra. No chão da escola, nos seus cantos empoeirados pela irresponsabilidade do poder público, o ato de educar pesa sobre os ombros de professoras e professores, que se desdobram para aplicar currículos, desenvolver competências, obedecer a prescrições, preencher documentos, alimentar sistemas e, no meio disso tudo, sobreviver com seus salários aviltantes.

A despeito dos discursos oficiais, a história recente do Brasil revela a implementação de um projeto de precarização da educação, materializado na dissolução das condições para o trabalho docente e no progressivo desinvestimento na carreira do professor. Para além das repercussões sobre os índices (lamentáveis) da formação levada a cabo na maior parte das escolas brasileiras, há que se dedicar especial atenção às consequências dessa arquitetura sobre as condições objetivas de vida do professor e ao respectivo adoecimento decorrente da profissão.

É essa a contribuição que Saulo Daniel traz com a presente obra tão oportuna e necessária. Neto de uma professora de educação básica, Saulo é - como eu - fruto do investimento de tempo, afeto e de energia das professoras e dos professores com os quais ele se encontrou na sua trajetória e que, cada qual ao seu modo e ao seu tempo, tatuaram, na sua prática humana, os traços de competência técnica e de compromisso ético que ele reforça na sua intervenção pedagógica cotidiana. Saulo é um daqueles professores que a gente identifica ao ver o brilho nos olhos dos alunos, ao percebê-los ávidos pelas perguntas e provocados pelas

respostas. Sua natureza objetiva e, ao mesmo tempo, sensível é um traço marcante nas páginas deste livro, resultado do seu engajamento político em defesa da educação como direito legítimo e como bem universal de todas e todos.

Ao denunciar o intenso processo de adoecimento que tem cerceado a vida de professoras e professores de todo o país, Saulo traz à tona um dos aspectos que mais deveriam importar à gestão pública que responde pela Educação: o mal-estar docente. Os dados que Saulo revela em seu livro delineiam um quadro assombroso, em que a frustração, a desilusão, a angústia e o desencantamento são sentimentos frequentes no exercício da docência na escola, cenário perfeito para o adoecimento físico e mental de professoras e professores, explicação objetiva para as altas taxas de absenteísmo, presenteísmo e, no limite, abandono da carreira docente.

Este relato poderia ser facilmente enredado como um conto de fadas às avessas, uma espécie de “Era uma vez”, um estado mínimo no qual as reformas educacionais promoveram a precarização do trabalho docente e destruíram a educação pública brasileira, deixando professores doentes, que nunca mais foram “felizes para sempre”. Mas, nesse enredo, não há espaço para a resistência, e é justamente por insistirmos em resistir que estamos aqui, exercitando o esclarecimento honesto e a sensibilização necessária em defesa da educação de qualidade, que passa, fundamentalmente, pela valorização da escola e pela promoção do bem-estar docente. O exercício pleno de qualquer profissão é, no limite, um ato de amor ao outro, que tem a sua vida tocada por uma intervenção profissional. Na Educação, isso é ainda mais presente, ainda mais

intenso. E, se é lícito afirmar que - a despeito de toda tirania burocrática e de toda negligência política - há, no cotidiano da docência, um lastro maciço de amor, é mais que nunca urgente que se esclareça quem, em primeiro plano, precisa estar no foco desse cuidado e desse afeto: antes de tudo, "ser professor" precisa ser sacramentado como um ato de amor a si próprio.

Carlos Rogério Ladislau
Doutor em Educação pela Unicamp
Professor da Universidade Estadual de Montes Claros

Apresentação

As condições de trabalho docente e as vivências dos professores da rede básica de ensino público no Brasil foram impactadas a partir das reformas educacionais implantadas na década de 1990, com forte influência da política neoliberal e da globalização. Como resultado dessa influência, houve a precarização da educação pública e a implantação do gerencialismo escolar na educação básica. Repercussões deste cenário educativo, caracterizadas por uma alta demanda de tarefas, com péssimas condições para realização do trabalho e desvalorização da carreira docente, têm afetado a história de vida do professor e, muitas vezes, provocado adoecimentos nesta classe trabalhadora. Sendo assim, a produção desse mal-estar é constante, caracterizado pela frustração, desmotivação e até pelo abandono da carreira.

A atividade laboral do docente tem sido marcada por desafios significativos, reflexos das constantes transformações relacionadas ao mundo do trabalho. As condições decorrentes deste cenário e as múltiplas exigências feitas ao papel do professor, após a reforma educacional de 1990 no Brasil, cada vez mais têm sido associadas aos problemas de saúde física e

mental apresentados por estes trabalhadores. Nesse contexto, o trabalho dos professores da educação pública, no Brasil, apresenta grandes exigências psicoemocionais, habilidades sociais e pedagógicas, de modo que, diante desse cenário, tem crescido o número de professores adoecidos.

Nesse âmbito, destacam-se os professores da educação básica, que têm apresentado uma grande incidência de adoecimentos, o que pode ser demonstrado pelo 'mal-estar docente' que está entre as principais causas da solicitação de licenças de saúde por estes professores. Esses afastamentos contrariam a ideia de que o trabalho deveria proporcionar, além de oportunidades para o desenvolvimento de aptidões e de ampliação de conhecimentos pessoais – compensação econômica e satisfação emocional –, sentimento de bem-estar dentro e fora do local de trabalho.

Assim, esse livro é fruto da minha pesquisa/tese de doutorado e contextualiza a influência da reforma educacional no Brasil, preconizada pelo Neoliberalismo, que trouxe mudanças nas condições de trabalho dos professores da rede pública, com impactos significativos no cotidiano e na saúde desta classe trabalhadora. Os professores da educação pública brasileira têm sofrido, cada vez mais, no Brasil, pela falta de investimento na educação pública e, para além disso, por todas as desigualdades sociais presentes neste país. Quanto maiores essas diferenças sociais, mais complexos têm se tornado os processos de ensino e aprendizagem na escola pública e, cada vez mais, professores têm adoecido e perdido o desejo em continuar nesta profissão, que deveria ser tão valorizada, por sua nobreza e importância para a formação humana.

Sumário

	Notas introdutórias: trabalho docente e adoecimento	16
1	Impactos da influência neoliberal na educação pública no Brasil	24
1.1	O Neoliberalismo e a educação básica: alguns apontamentos	24
1.2	O Neoliberalismo: conceitos e características no mundo	25
1.3	O Neoliberalismo, o Estado Mínimo e os processos de sua implantação no Estado brasileiro	31
1.4	As influências neoliberais na educação brasileira: alguns recortes históricos	36
2	A reestruturação do trabalho docente no Brasil	48
2.1	A precarização do trabalho docente por meio das reformas educacionais brasileiras	48
2.2	Os professores da educação básica e pública no centro das reformas educacionais brasileiras	55
3	Os processos de adoecimentos em professores da educação básica e pública no Brasil	70
3.1	Apontamentos sobre a saúde e o mal-estar dos professores da educação básica	70
3.2	O adoecimento mental e físico dos professores da educação básica	75

3.3	Estresse e Síndrome de Burnout (SB) em professores da educação básica	76
3.4	As doenças da voz que afetam os professores da educação básica	82
3.5	Os Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORTs) em professores da educação básica	86
3.6	A Síndrome Metabólica (SM) em professores da educação básica	91
3.7	Apontamentos finais sobre a saúde docente: uso de medicamentos, absenteísmo e presenteísmo	94
4	Considerações finais sobre o adoecimento de professores da escola pública do Brasil	114
	Sobre os autores	118

Notas Introdutórias:

Trabalho docente e adoecimento

O trabalho é responsável por estabelecer identidades e relações sociais, pois, ao mesmo tempo em que resulta da vida social, colabora com a sociedade, influenciando-a e construindo-a¹. As pessoas interagem, fazem vínculos entre si, relacionam-se, participam das relações de produção e se apresentam socialmente produtivas por meio da atividade profissional^{2 3}. A atividade laboral gera a variabilidade, o imprevisto, e, através dela, fazemos escolhas, inventamos e corremos riscos⁴.

Assim, através do trabalho, as pessoas podem obter muitas satisfações imprescindíveis à vida humana, como a sobrevivência, porém, por outro lado, esta atividade laboral, sem estruturação, pode resultar em adoecimento⁵. A saúde do trabalhador pode ser entendida como a vigilância e o manejo dos riscos à saúde do profissional, decorrentes do processo de trabalho. Os riscos químicos, biológicos, psicossociais e físicos, situações ergonômicas ruins e alergias, além de uma complexa rede de acidentes e insegurança, incluem-se nesse contexto⁶.

O trabalho do professor tem sido impactado por muitos desafios, reflexos das transformações ligadas aos processos

relacionados ao mundo do trabalho. As múltiplas exigências feitas ao professor, que decorrem desse cenário caótico, têm sido associadas aos adoecimentos de ordens física e mental apresentados por estes trabalhadores⁷. Desta forma, o trabalho docente passa a ser caracterizado por grandes exigências psicoemocionais, habilidades sociais e pedagógicas⁶. O quadro de saúde do professor e demais profissionais da educação pública foi objeto de pesquisa em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, em 1.440 escolas, totalizando 5.200 funcionários e professores⁸.

Dessa forma, os resultados de muitos desses estudos mostram um cenário de adoecimento, apresentando, aproximadamente, que metade dos professores e profissionais da educação pública sofre de algum sintoma de burnout⁹. Assim, de outras pesquisas, podem-se destacar as rotinas, os tempos e as cadências do trabalho docente¹⁰; as questões regulamentadoras das políticas de educação^{11 12} as relações sociais e interpessoais relacionadas ao gênero^{13 14}; mal-estar docente causado por muitos tipos de desconfortos e pressões distintas no ambiente escolar, podendo resultar em muitos tipos de adoecimentos^{15 16}.

Nesse contexto, os professores e as professoras da educação básica têm apresentado uma grande incidência de adoecimentos, processo resultante de um fenômeno denominado 'mal-estar docente'. As doenças mentais e físicas dos professores estão entre as principais causas de solicitações de licenças de saúde por parte destes profissionais^{17 18}. Esses afastamentos são divergentes ao trabalho que, além de oferecer compensação econômica, deveria ofertar satisfação emocional. Além disso, a atividade laboral deveria proporcionar oport-

tunidades para o desenvolvimento de aptidões e de ampliação de conhecimentos pessoais, com presença de sentimento de bem-estar dentro e fora do local de trabalho¹⁹.

Os diversos tipos de adoecimentos dos professores da educação básica, bem como as licenças médicas (por esses adoecimentos) dessa classe de trabalhadores vêm demonstrando que a educação pública no Brasil está tomando caminhos diferentes. No que se refere aos aspectos legais no Brasil, as políticas educacionais implantadas nas últimas décadas (tomando como marco inicial a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394/96 - LDB) resultaram em mudanças substanciais nos sistemas de ensino e na compreensão das características do trabalho docente²⁰.

Houve, portanto, uma reorganização da gestão escolar, com impactos no cotidiano dos professores: as escolas passaram a organizar-se no sentido das demandas por maior atendimento, aumentando matrículas, turmas, número de alunos e modalidades de ensino. Sendo assim, esse novo formato de atendimento/organização escolar resultou na ampliação das tarefas assumidas pela escola e, conseqüentemente, nas funções do trabalho docente. À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes²¹.

O sentimento de mal-estar na profissão é uma realidade presente na vida dos professores há muito tempo e, muitas vezes, tem causado desmotivação pessoal com o ofício da docência, abandono, insatisfação, indisposição, dentre outros sintomas que demonstram autodepreciação da carreira docente^{22 23}. Dessa forma, o que fica evidente é que, no plano da legalidade, houve uma dilatação do pleno exercício das ati-

vidades docentes, com a presença de muito mais trabalho e cobranças. A legislação orienta os novos papéis do professor no cenário da educação, e, como consequência, as queixas e adoecimentos dos professores da educação básica são bem mais frequentes.

Dessa maneira, fica evidenciado o descompasso no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas em contextos escolares desestruturados, no Brasil, gerando sobrecarga de trabalho para esses profissionais da educação²⁴. Sendo assim, o processo de trabalho docente, as condições de trabalho e as políticas públicas educacionais podem se relacionar com os possíveis adoecimentos de ordem física e mental dos professores. Essa nova realidade constitui um desafio, com a necessidade premente de entender o processo saúde-doença do trabalhador docente na atualidade e propor discussões e direcionamentos para esse problema¹⁵.

Ademais, as circunstâncias que são vivenciadas pelos docentes, nessa nova realidade, mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas, para atingir os objetivos da produção escolar, e podem gerar sobre-esforço de suas funções psicofisiológicas. Os eventos relacionados ao esgotamento físico e psicológico, principalmente, passam a ser frequentes na vida dos professores, o que acaba influenciando negativamente a produção, o trabalho e as relações sociais (extralaborais). O adoecimento desse trabalhador se reflete no seu cotidiano familiar e na equipe de trabalho, com repercussões na produtividade do trabalho coletivo. Assim, é importante refletir e contextualizar esses processos de adoecimentos docentes com as práticas neoliberais⁶.

Referências

1. CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [s. l.], v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepe-d/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2023.
2. SELLA, C. A. *Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2006.
3. LEITE, A. F.; NOGUEIRA, J. A. D. Fatores condicionantes de saúde relacionados ao trabalho de professores universitários da área da saúde: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s. l.], v. 42, n. 6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/kC4cjinqdJ4PN44mf85JDKch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.
4. BARROS, M. E.; ZORZAL, D. C.; IGLESIS, R. Z.; ABREU, V. G. V. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, p. 103-124, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/GF5t49jxCkS-QxRWpnsnmn5Gd/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.
5. MURTAZ, G. S.; TRÓCCOLI, T. B. Avaliação de Intervenção em estresse ocupacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 39-47, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/vmxyVMNKBy-V7rGMfB9Zcpbn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.
6. LAGO, R. R.; CUNHA, B. S.; BORGES, M. F. S. O. Percepção do Trabalho Docente em uma Universidade da Região do Norte do Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 429-450, 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/mJWHjLHDjcZJyVQCX-KKSQ6C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

7. CRUZ, R. L.; LEMOS, J. C.; WELTER, M. M.; GUISSO, L. Saúde docente, condições e carga de trabalho. *REID*, [s. l.], n. 4, p. 147-60, 2010. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n4/REID4art8.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.
8. ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais Paranaenses. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 269-289, 2011.
9. CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. *Educação: carinho e trabalho - burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação*. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 37-47.
10. TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, 1999. <https://www.scielo.br/j/ep/a/vtsX5hBZPfKxW8bRjfVzMsn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.
11. OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>. Acesso em: 08 fev. 2023.
12. OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dP53KQNStwwKmZZ8QDDzFXc/?format=pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

13. AKKARI, A.; SILVA, C. P. da. Educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. *Revista Diálogo Educacional*, [s. l.], v. 9, n. 27, p. 379–392, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3616>. Acesso em: 13 jan. 2023.
14. CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 2, p. 77-84, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n02/n02a07.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.
15. GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.
16. FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. *Intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009, p. 91-112.
17. VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A.; MARTINS, M. F. D.; ESLABÃO, L.; SILVA, A. F.; BALINHAS, V. G.; FETTER, C. L. R.; GONÇALVES, V. B. *Constituição das doenças da docência*. Relatório de pesquisa. Brasília: CNPq, UFPel, 2009.
18. ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. 3. ed. Bauru, São Paulo: Edusc, 1999.
19. VIEIRA, J. S.; GONÇALVES, V. B.; MARTINS, M. F. D. *Pesquisa “A produção do mal-estar docente em professoras de educação infantil”*: banco de dados. Universidade Federal de Pelotas, 2012.
20. BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes

e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

21. ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 3, n. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXT-fyXGcgCbGL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.
22. NÓVOA, A. *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.
23. NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
24. CRUZ, R. L.; LEMOS, J. C.; WELTER, M. M.; GUISSO, L. Saúde docente, condições e carga de trabalho. *REID*, [s. l.], n. 4, p. 147-60, 2010. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n4/REID4art8.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

Impactos da influência neoliberal na educação pública no Brasil

1.1 O Neoliberalismo e a educação básica: alguns apontamentos

Neste tópico, situaremos brevemente o Neoliberalismo no mundo e, em sequência, descreveremos a influência do Neoliberalismo na educação brasileira, que se tornou preponderante a partir dos anos 1990 e que tem aprofundado as desigualdades sociais e diminuído ainda mais os investimentos em bens sociais, como a educação. Tais fatos parecem apresentar relação direta com o sucateamento da profissão docente e, em consequência, com o adoecimento dos professores brasileiros da educação básica no ensino público.

Abordaremos os fundamentos do Neoliberalismo e a sua influência na educação básica do Brasil em seus aspectos econômico, social, político e ideológicos. Em sequência, relacionaremos as características assumidas pelo Neoliberalismo nos governos do Brasil, a partir, sobretudo, da presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), bem como os reflexos

destas gestões públicas nas políticas públicas para a educação. Neste cenário, vamos contextualizar os indicativos da proposta neoliberal na educação com vistas a implementar mecanismos de avaliação, regulação e supervisão desse nível de educação.

1.2 O Neoliberalismo: conceitos e características no mundo

As ideias do Neoliberalismo partem das ideias iniciais do Liberalismo. O Liberalismo diz respeito a um pensamento econômico, político e social que fez oposição ao Mercantilismo (conjunto de medidas econômicas adotadas no continente europeu logo após o fim do Feudalismo). Adam Smith (1723-1790), pai do Liberalismo Econômico, defendia que não devia haver (ou haver muito pouca) intervenção governamental, deixando a iniciativa privada fluir livremente, pois seria esta livre competição a determinar o abaixamento do preço dos produtos e serviços, estimulando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da tecnologia e a inovação, para tornar esses produtos e serviços mais baratos. O regime do “laissez faire, laissez passer”, regulado por leis naturais, sintetiza bem a ideia de não intervenção do Estado na economia de uma Nação. Dessa forma, o Estado liberal apresenta as seguintes características: defesa da liberdade e direitos individuais (não há reconhecimento de direitos coletivos); liberdade de religião, reunião e imprensa; baixa ou nenhuma intervenção estatal (Estado Mínimo); igualdade de direitos para todos; meritocracia (tudo deve ser conquistado por esforço próprio); direito de propriedade privada (não há obrigação de objetivos sociais para a sociedade privada) e presença de livre mercado (funcionando de acordo com a lei da oferta e demanda)¹.

O Estado liberal é visto como um Estado limitado, e seus limites são estabelecidos em dois níveis: limites quanto aos poderes e limites quanto às funções. O Estado de direito é a noção que corresponde à limitação dos poderes. O Estado mínimo, segundo Bobbio, é a proposta corrente que representa o limite das funções do Estado no contexto da doutrina liberal. Nesse sentido, o Estado mínimo pode ser entendido como a redução do papel do Estado na sociedade, para que o Estado consiga entregar serviços públicos de qualidade para a sociedade, com maior eficiência, deixando apenas nas mãos de iniciativas privadas as funções consideradas não essenciais. No Liberalismo, o Estado atua com o intuito de fornecer as condições mínimas essenciais para o crescimento do cidadão. Assim, o Estado não teria função assistencialista nem interferiria na economia e no mercado².

O Neoliberalismo tem fundamento no Liberalismo e apresenta como característica importante uma maior autonomia dos indivíduos na política e na economia, com presença de pouca intervenção do Estado e com concepções bem particulares. É importante entender que o Neoliberalismo tem, na sua origem, as ideias do Liberalismo e, neste contexto, é necessário traçar uma breve linha temporal. O Liberalismo clássico surgiu no século XVIII, na Europa, em oposição ao Mercantilismo, e se fortaleceu com a Revolução Industrial, entretanto essa corrente de pensamento foi sendo abandonada pelo surgimento de uma nova corrente de pensamento, o Keynesianismo³.

Nas primeiras décadas do século XX, principalmente em 1929, com a grande crise financeira, que ficou conhecida como “A Grande Depressão”, surgiu uma nova teoria econô-

mica, desenvolvida pelo economista John Maynard Keynes, que ficou conhecida como Keynesianismo. De forma breve, o Keynesianismo defendia uma atuação forte do Estado para proporcionar um bem-estar para todos na sociedade, aumentando os gastos com as áreas de bem-estar social e, ainda, regulando um pouco a economia. Entretanto, com algumas falhas apresentadas nessa corrente de pensamento, começou a ocorrer o retorno de algumas ideias direcionadas ao Liberalismo econômico^{4 5}.

Logo, no século XX, renascem algumas ideias liberais, com algumas reformulações, que foram denominadas Neoliberalismo, ou Neoliberalismo econômico. Essa corrente de pensamento começou a se destacar a partir da década de 1970, com foco em abandonar o modelo Keynesianista e fortalecer o sistema capitalista com fortes estímulos ao desenvolvimento econômico, em defesa da não interferência do Estado na economia. Nessa perspectiva, o Neoliberalismo apresenta algumas características bem peculiares, que podem ser observadas nos estados que seguem esta corrente: economia guiada pelas forças do mercado para garantir um bom crescimento econômico e o desenvolvimento social de uma nação; circulação livre de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; abertura para entrada de empresas multinacionais; implementação de medidas contra o protecionismo econômico; redução dos tributos cobrados para os indivíduos, mas principalmente para as grandes empresas⁵.

No Neoliberalismo, a liberdade política, nem sempre necessária, é apenas uma consequência da liberdade econômica, defendida de forma inflexível⁶. Hayek⁷ defendia que as causas da crise do Keynesianismo estariam no movimento

operário, que, com suas reivindicações por melhores salários e pressão para que o Estado gastasse mais com o bem-estar social (melhor distribuição de renda e prestação de serviços públicos – como educação e saúde), destruiu os níveis necessários de lucros das empresas e, com isso, fez disparar a inflação, que logo desencadearia uma crise generalizada. Para conter essa crise, de acordo com os defensores do Neoliberalismo, seria necessário manter um Estado forte capaz de reprimir o movimento dos sindicatos e controlar o dinheiro por meio do enxugamento dos gastos sociais e de intervenções econômicas.

Pode-se dizer que a arquitetura do Neoliberalismo é gestada logo depois da II Guerra Mundial, fundamentalmente pela Conferência de Bretton Woods, em que foram construídas as instituições multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. As ideias neoliberais se consolidaram como uma reação teórica e política veemente contra as propostas econômicas keynesianistas e do Estado intervencionista, colocado em prática após a crise 1929 nos Estados Unidos. Nesse contexto, o Neoliberalismo nasceu ainda nos anos 40, mas começou a ser colocado em prática na década de 1970 (período em que a crise do petróleo desencadeou uma grande recessão capitalista)⁸.

Sendo assim, a grande crise do petróleo, que o capitalismo enfrentou após 1973, fez com que o mundo capitalista mergulhasse em uma grande e duradoura recessão, que veio acompanhada de baixas taxas de crescimento e de altos índices de inflação, fazendo com que as ideias neoliberais ganhassem terreno. Uma primeira experiência prática em termos de implantação política do Neoliberalismo ocorreu no Chile, a

partir do golpe militar e da Ditadura de Pinochet. Posteriormente, Grã-Bretanha e Estados Unidos passaram a adotar reformas dos seus respectivos Estados, baseadas nos ditames neoliberais, fundamentalmente com os processos de privatização e a diminuição ainda maior da não intervenção do Estado na economia⁸.

No que se refere à sua concepção, nos dias atuais, o Neoliberalismo é considerado um termo polissêmico e entendido de diversas formas. Assim, com uma definição “escorregadia e mutante”⁹ e, também, de difícil caracterização. Para Paulani (2005), o termo está ligado ao “nome que se dá a um corpo de regras que devem ser aplicadas, um receituário que deve ser seguido à risca para devolver o mercado ao lugar que lhe é de direito”¹⁰.

A concepção de teoria das práticas político-econômicas é atribuída ao Neoliberalismo por Harvey¹¹, para explicar que o desenvolvimento do “bem-estar humano pode ser melhor promovido, liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. Nesse sentido, no Neoliberalismo, a atribuição do Estado é garantir a elaboração e a preservação de uma estrutura institucional apropriada a essas práticas, com um mínimo de interferência nos mercados. Qualquer governo alinhado ao Neoliberalismo deve reduzir os gastos com o bem-estar social, o que aqui podemos compreender como gastos com a saúde, educação e fundos de pensão, e restaurar a taxa “natural” de desemprego, ou seja, criar uma reserva de mão de obra para derrubar o poder dos sindicatos, além, é claro, de reduções de impostos sobre

os maiores rendimentos e rendas. Por conseguinte, tudo isso faria com que uma nova e “saudável desigualdade” colocasse novamente a roda do capitalismo e do crescimento dos lucros para girar⁸.

Para entendermos a educação na visão neoliberal, faz-se necessário assimilar que o Neoliberalismo é um conjunto de políticas adotadas por governantes neoconservadores, a partir da década de 70, e propagadas por todas as partes mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Essas instituições propuseram diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação pública, através de reformas com fortes impactos no cenário educacional¹².

Os neoliberais acreditam que o mercado é a base de se gerar lucro, riqueza. Buscam a reforma de diversas áreas nas quais o Estado tem uma forte ação e responsabilidade, com a intenção de reduzir os gastos públicos e, conseqüentemente, tirar do Estado aquilo que deveria ser fornecido e mantido por ele. “Na concepção neoliberal, o Estado deve favorecer os direitos individuais à propriedade privada, permitir o regime de direito e favorecer as instituições de mercado o livre funcionamento e o livre comércio”¹³.

Nessa esfera, firmam-se acordos transnacionais entre países para garantir a liberdade de comércio, o que acaba sendo gerido e decidido pelos órgãos internacionais multilaterais, entre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), O Banco Interamericano (BID), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e, principalmente, o Banco Mundial, entre outros. O Banco Mundial

exerce o maior papel nesse jogo de interesses políticos, financeiros e econômicos, ditando regras de cooperação (ou melhor, de imposição) aos países periféricos, os quais ficam, cada vez mais, dependentes desse órgão através da dívida externa e do Fundo Monetário Internacional (FMI)¹⁴.

1.3 O Neoliberalismo, o Estado Mínimo e os processos de sua implantação no Estado brasileiro

Esta ideologia neoliberal social e política é crescente no Brasil e em outros países da América Latina, vinculando-se à cultura política predominantemente conservadora. O Neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é autorregulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado. Enquanto o Liberalismo tinha por base o Indivíduo, o Neoliberalismo está na base das atividades do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico¹⁵.

A plataforma neoliberal brasileira decorre de uma conjuntura histórica complexa que articula a situação internacional à história do país. Logo, não seria correto recorrer apenas aos aspectos de ordem econômica para explicar o êxito do Neoliberalismo, sendo que, dentre os fatores intervenientes, alguns são de longa duração e outros, como as peculiaridades da eleição presidencial brasileira de 1989, são circunstanciais.

Nesse sentido, é fato que as condições do país no início dos anos 1990 impelia-o para a política neoliberal¹⁶.

O governo de Fernando Collor de Mello teve dificuldades para implementar o Neoliberalismo, devido ao problema inflacionário, à questão do endividamento externo e ao impeachment. Já no período de gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso, com a implantação do Plano Real e a consequente estabilidade monetária adquirida, bem como com a nova renegociação do problema da dívida externa, foi que houve a possibilidade de a agenda neoliberal fazer parte do planejamento governamental desse presidente eleito¹⁷.

A materialidade objetiva do Neoliberalismo no Brasil tornou-se possível a partir do ano de 1995, quando houve a promoção de algumas medidas, todas orientadas pelo Consenso de Washington, denominação dada pelo economista John Williamson ao encontro convocado em 1989 pelo *Institute for International Economics*, sob o nome de "*Latin American Adjustment: How Much has Happened?*", que contou com a participação de economistas e instituições de perfil neoliberal, assim como representantes de países latino-americanos, que formularam um receituário de medidas a serem impostas aos países da região. Em síntese, essas medidas seriam: programas de privatização; liberalização do comércio; fortalecimento do processo de abertura financeira; política monetária rígida, com juros reais elevados e medidas visando beneficiar o capital financeiro; alterações legais para proporcionar maiores garantias aos credores do Estado e reforma previdenciária para diminuir gastos públicos e abrir o mercado previdenciário ao capital privado. Essas ações tinham como pano de fundo garantir a "modernização" da economia, mas, na verdade, "inserir

ativamente o país no processo de mundialização financeira, colocando a economia brasileira como uma potência financeira emergente”¹⁷.

Os grandes conglomerados do capital passam a ditar outras alterações que foram pilares para a implantação do projeto político neoliberal, a saber: a desregulamentação do mercado de trabalho, a flexibilização do trabalho e o enfraquecimento do poder político e de negociação das representações das classes trabalhadoras¹⁸.

Com a retirada do arcabouço de proteção estatal que existia em nome da modernidade e da geração de empregos, há a intensificação da precarização do trabalho, incentivada pelos interesses capitalistas de recomposição das taxas de mais-valia. As alterações na legislação trabalhista, “flexibilizando-a”, fez com que os trabalhadores ficassem com reduzidas garantias legais sobre a relação de trabalho, obrigando-os a se submeter a maiores jornadas de trabalho, com menor salário e sem garantias de emprego¹⁹.

No princípio do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma continuidade das propostas neoliberais, com predomínio da ampliação dos parâmetros macroeconômicos vigentes¹⁷. Em suma, houve a permanência da política econômica implementada pelo segundo Governo Fernando Henrique Cardoso, com a implementação de uma reforma da previdência dos servidores públicos, e uma sinalização para uma reforma sindical e das leis trabalhistas. Nesse período, também foi dado prosseguimento a uma nova fase de privatizações, com a aprovação das chamadas Parcerias Público-Privado (PPP) e reforçaram-se as políticas sociais focalizadas, de cunho assistencialista¹⁸.

Entretanto, pode-se considerar que, no decorrer do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) foram se diferenciando de seus antecessores porque foram adotando, também, políticas sociais de alto impacto que favoreceram a composição de um tecido social menos desigual¹⁷. Surge, então, o neodesenvolvimentismo, modelo que aglutina a demanda neoliberal, investimentos estatais na economia e políticas sociais de alto impacto. Percebe-se que a trajetória desenvolvida pelo Partido dos Trabalhadores, por mais de uma década, foi marcada por diferenças em relação ao receituário neoliberal genuíno. Esse governo permitiu produzir resultados inéditos em termos de expansão econômica e justiça social, com inegável redução da pobreza e da desigualdade de renda²⁰.

Na sequência da linha histórica da presidência do Brasil, acontece o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, e, em sequência, o seu vice-presidente, Michel Temer, assume a presidência. Na gestão do presidente Michel Temer, houve a retomada plena da agenda neoliberal dos governos anteriores, “purificando-a dos arroubos sociais dos governos do partido dos trabalhadores (PT) e retomando o processo de privatizações, relativamente brechado nas gestões de Lula e Dilma. Mais do que investir contra “os programas sociais e políticas públicas petistas, ele busca, principalmente, destruir a Constituição de 1988 e os direitos sociais que ela garante”¹⁷.

O programa fala claramente em acabar com a obrigatoriedade dos gastos com educação e saúde e o primeiro sinal de que as coisas de fato caminharão por aí veio no dia 24 de maio de 2016, com o anúncio do primeiro pacote de medidas econômicas a ser adotado pelo novo “governo”. Ali se

propõe, entre outros expedientes afinados com a concepção 100% neoliberal, o estabelecimento de um teto para o crescimento das despesas dado pela taxa de inflação do ano anterior, o que significa que haverá um congelamento delas em termos reais e que o gasto efetivo, por exemplo, na rubrica da educação, pode ficar abaixo do que é hoje constitucionalmente exigido [...] ¹⁷, p. 42.

A Proposta de Emenda à Constituição nº 241, renomeada no Senado Federal com o número 55/2016 e conhecida como PEC do Teto de Gastos, veio à tona neste governo e buscou instituir um novo regime fiscal no país pelos 20 anos seguintes. Sendo assim, houve a efetivação desta proposta, o que resultou numa diminuição significativa nos recursos educacionais do país, sendo uma gestão devastadora em todas as áreas sociais, “podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social”²¹.

No governo mais recente (entre 2018 e 2022), a educação no Brasil foi alvo das políticas conservadoras influenciadas pelo governo Bolsonarista (preconizada pelo atual presidente Jair Messias Bolsonaro), seja no propósito de contenção da ampliação do acesso a setores tradicionalmente marginais da sociedade, seja com objetivo de redirecionar o financiamento público para a formação de elites meritocráticas (como exemplo, na política no Brasil, as discussões sobre a implantação da escola sem partido, e a falta de direcionamentos pedagógicos com foco nas minorias eram sempre presentes). Nesse sentido, essas políticas se depararam com um ambiente fragilizado pelo ideal neoliberal e por procedimentos objetivos que reduziram a função da escola aos princípios produtivistas

de eficiência, com base em ideias de mercado. Esses valores, que se difundem no mundo por meio de uma agenda da educação como verdade, passam, então, a promover uma cultura meritocrática com viés de competição individual e têm provocado o desfalecimento dos princípios de igualdade e bem comum²².

Por isso, percebemos até os dias atuais um movimento complexo, com fortes influências neoliberais e neoconservadoras que podam as possibilidades de valorização da educação pública no Brasil e se firmam no propósito de ampliar as desigualdades sociais. Percebe-se que, por meio dessas mudanças, a ideologia e as reformas do Estado neoliberal vêm à tona e concretizam a prerrogativa do Estado-mínimo, com a baixa atuação do poder público para as demandas sociais, incluindo, de maneira específica, cortes profundos na educação básica pública do Brasil, resultando em controle dos gastos públicos, desregulamentação dos direitos trabalhistas, reformas fiscais e investimentos para tornar a economia forte e promover o equilíbrio monetário. Diferente do liberalismo clássico e mesmo da retórica política que defende a gestão neoliberal, a ausência do Estado na economia, o que se vê na realidade é toda uma intervenção política e econômica do Estado para garantir tanto as políticas, quanto recursos aos interesses do capital em detrimento das demandas sociais.

1.4 As influências neoliberais na educação brasileira: alguns recortes históricos

O sistema de produção baseado no fordismo passa a se esgotar mundialmente e ocorre o mesmo no Brasil duran-

te o final do regime militar. Empregado na maior parte das fábricas no período de 1970 (período da Ditadura Militar), o sistema fordista demandava um grande número de trabalhadores especializados, uma vez que o crescimento do número de empregos, tanto na produção direta, quanto nos níveis médios de organização do sistema, evidenciava a precária oferta de trabalhadores que estivessem preparados para ocupar tais postos. À vista disso, questionou-se de onde viriam e como seriam formados estes trabalhadores²³.

Sendo assim, até a década de 1970, o sistema educacional atendia um número pequeno da população em idade escolar, e a necessidade de expansão forçou a ampliação das redes de ensino. Foi criado o ensino de 1º grau com oito anos consecutivos em um mesmo prédio escolar. Nasceram, a partir da Lei de Diretrizes e Base de 1971, as grandes escolas públicas, com muitas salas de aula, muitos alunos matriculados e, evidentemente, muitos professores para atendê-los¹⁹.

Esta demarcação histórica inicial tem relação com o processo de criação do modelo escolar vigente até os dias atuais. Entretanto, a escassez de professores naquela época foi tamanha que o governo militar promoveu a formação de docentes de maneira mais rápida (licenciatura plena em apenas três anos), formações estas chamadas de “aligeiradas”, de caráter “tecnocrático”, com a tônica de “aprender a ensinar”. Esta licenciatura mais curta foi um duro golpe na identidade coletiva do professorado (que, antes da década de 1970, era constituída por um número reduzido de profissionais, com formação intelectualizada e com autonomia no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula)²³.

Além da disciplinarização e homogeneização dos processos didático-pedagógicos (influência da ditadura), houve também um crescimento numérico da categoria docente, aspectos estes traziam para o professorado um novo molde, mas não somente de cunho político-pedagógico, mas econômico e social, chamado de proletarização do magistério²⁴.

O professor se tornou, então, o “operário da sala de aula”, e dele foram retiradas a autonomia e a criatividade didático-pedagógica. Para tanto, é importante ressaltar que as propostas educacionais no regime militar se configuraram como tecnicistas e disciplinadoras, e se propuseram no intuito de formar mão de obra trabalhadora para o sistema fordista em vigência naquele período. Dentro dessa perspectiva, ainda não há, no período militar no Brasil, a implantação de propostas neoliberais no contexto da educação¹⁹. Entretanto, é necessário entender este período, uma vez que, a partir da década de 1980, com o processo de democratização política, e sob a gestão dos governos eleitos democraticamente, há a reforma do Estado brasileiro, e, conseqüentemente, estes governantes começam a aplicar o receituário neoliberal neste novo cenário que sofria fortes influências do militarismo, na educação presente na década de 1970.

Outro recorte histórico relevante no cenário da educação no Brasil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Após essa legislação, houve uma expansão no acesso à educação escolar nunca antes vista em outro momento histórico. Ocorre que tanto a LDB quanto a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente primaram pela expansão da escolarização, mas não foram capazes

de garantir condições mínimas de qualidade, ou seja, forjaram um sistema educacional voltado apenas para a instrumentalização da formação do trabalhador, e não para garantir que ele se apropriasse dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e fosse formado integralmente²⁵.

Outra reforma neoliberal que impactou diretamente (e ainda impacta) o financiamento público da educação ocorreu no governo do presidente Michel Temer, com aprovação, em segundo turno, em outubro de 2016, da Proposta de Emenda à Constituição n.º 241, renomeada no senado com o n.º 55/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal no Brasil para os vinte anos subsequentes, podendo ser revisado no décimo ano. Desta forma, o Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significou, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU), uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Amaral, 2016). É oportuno mencionar que, como consequência, dentre outros retrocessos, essa mudança inviabiliza o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), considerado o principal norteador das políticas educacionais do país.

Dourado²⁶ menciona, ainda, como efeito deste ajuste fiscal, a naturalização e a consolidação dos processos de mercantilização e de financeirização da educação no país. Dentro desse contexto, houve o congelamento de investimentos em

educação previsto pelo Plano Nacional de Educação (para o decênio 2014/2024), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, que definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência (Brasil, 2014). Esses 20 anos, contabilizados a partir do ano de 2016, se estenderão até 2036 e abrangerão tanto o período atual do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), quanto o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025 a 2035²¹.

Portanto, o congelamento no investimento em educação no Brasil tornou-se algo real, com impactos sérios na qualidade da educação básica, com consequências severas para o trabalho docente. Sendo assim, a ordem econômica neoliberal que engloba o Brasil tem orientado o sistema educacional para as necessidades atuais do mercado de trabalho, já que focaliza a formação dos trabalhadores com capacidade de resposta, flexível, que saibam trabalhar em equipe, que sejam competitivos, criativos em uma realidade na qual o desemprego é estrutural pela abundância da força de trabalho, o que deixa os trabalhadores em condições muito difíceis de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho. No âmbito da economia geral, e como pano de fundo as interferências econômicas no trabalho do professor, passam a exigir desse profissional um novo perfil que se enquadra à lógica vigente: professor flexível, variável, multifuncional, de regime de contratação precário e do ponto de vista efetivo, com muito menos direitos trabalhistas formais. A escola passa a ser pensada como empresa privada, e os professores são vistos como responsáveis pelas atribuições cumulativas, pelo perfil de rendimento e de avaliação contínua.

Gentili (1995, p. 25)²⁷ considera que “a lógica do planejamento em educação está intimamente vinculada ao modelo de ciência social normal, dominada pelo paradigma epistemológico do positivismo”. Sendo assim, as ideias neoliberais dizem respeito à crise da escola, “porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos usuários do sistema”. Dessa forma, há o reforço às competências e habilidades para o mercado de trabalho, a eficiência e a eficácia via autonomia financeira da escola, em que o Estado desenvolve a política do Estado mínimo, operando pela descentralização dos recursos, e a terceirização e a precarização dos serviços também aumentam²⁸. Nesse direcionamento, a carreira docente também é afetada, o trabalho do professor passa a sofrer alterações consideráveis de forma mais ostensiva nas últimas décadas. Novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola, ainda mais com as informatizações dos sistemas e das ações pedagógicas. Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores²⁹.

Referências

1. SMITH, A. A. *Riqueza das Nações*. São Paulo: Hemus Editora, 2008.

Adoecimento do professor da educação básica no Brasil

2. BOBBIO, N. *Dicionário de política I*. Brasília, Distrito Federal: Editora Universidade de Brasília, 1998.
3. ANDRADE, D. P. O que é o Neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystc-fkXNSPTLpsCnZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.
4. CABREIRA, P. P. Da Socialdemocracia Ao Neoliberalismo: Debate Conceitual e Aplicações Políticas Em Portugal. *Revista Historiador*, [s. l.], n. 12, 2020. Disponível em: <https://www.revistahistoriador.com.br/index.php/principal/article/view/123>. Acesso em: 14 mar. 2023.
5. PANIAGO, M. C. S. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecessores da “crise” do Estado. In: MELO, E.; PANIAGO, M. C. S. (org.). *Marx, Mészáros e o Estado*. São Paulo: Instituto Lúckács, 2012, p. 59-80
6. BOBBIO, N. *Liberalismo e Democracia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
7. HAYEK, F. A. V. *Direito, legislação e liberdade: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política*. 3. v. São Paulo: Visão, 1985.
8. PERRY, A. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.
9. RODRIK, D. Salvando a economia do neoliberalismo. *Choldrabortra*, [s. l.], 2017. Disponível em: <http://choldrabortra.blogspot.com/2017/12/salvando-economia-do-neoliberalismo.html>. Acesso em: 24 ago. 2021.
10. PAULANI, L. M. *Modernidade e discurso econômico*. São Paulo: Boitempo, 2005.

11. HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
12. MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?* São Paulo: SENAC, 2001.
13. CABRAL NETO, A. Mudanças contextuais e as novas regulamentações: repercussões no campo da política educacional. *Revista Educação em Questão*, [s. l.], v. 42, n. 28, p. 7-40, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4051>. Acesso em: 21 jan. 2023.
14. SILVA, J. F.; SOARES, G. L. A influência do neoliberalismo na educação: reflexo na formação docente. *Professare*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 26-40, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1531>. Acesso em: 15 mar. 2023.
15. SILVA JÚNIOR, S. A. M. C. A.; BUENO, M. S.; GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 42-56.
16. BOITO JUNIOR, A. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.
17. PAULANI, L. M. Uma ponte para o abismo. In: JINKINGS, I.; DORIA, K., CLETO, M. (org.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 42-76.
18. FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. *Neoliberalismo y sectores dominantes: Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 179-206.

19. GOULART, D. C. *Entre a Denúncia a Renúncia: a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) Frente às Reformas na Educação Pública na Gestão Mário Covas (1995/1998)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://acervus.unicamp.br/index.html>. Acesso em: 12 fev. 2023.
20. POCHMANN, M. Os três tempos do neoliberalismo brasileiro: Collor, FHC e Temer. *Rede Brasil Atual*, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/neoliberalismo-em-tres-tempos-no-brasil-7265/>. Acesso em: 10 fev. 2023.
21. AMARAL, C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 653–673, 2016. DOI: 10.21573/vol32n32016.70262. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70262>. Acesso em: 15 fev. 2023.
22. OLIVEIRA, D. N.; PEREIRA JUNIOR, E. A.; REVI, N. de S. Condições de trabalho dos professores e satisfação profissional: uma análise em sete estados do Brasil. *Revista Cenas Educacionais*, [s. l.], v. 3, n. e9503, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/51979/2/condi%c3%a7%c3%b5esdetrabalhodosprofesores.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.
23. FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXz-gCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.
24. FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR M. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Edições Pulsar &

Terras do Sonhar, 2006b.

25. BASSO, J. D.; BEZERRA NETO, L. As implicações das políticas públicas nas escolas no campo no estado de São Paulo a partir do final da década de 1980. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, v. 14, n. 55, p. 312-322, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640477>. Acesso em: 14 mar. 2023.
26. DOURADO, L. F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 39, n. 143, p. 477-498, 2018. <https://www.scielo.br/j/es/a/n79MddNCdCz4PYQ5G7TX5nc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2023.
27. GENTILI, P. (comp.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
28. NEVES, P. S. C. (org.). *Educação e cidadania: questões contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009.
29. OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>. Acesso em: 8 fev. 2023.

A reestruturação do trabalho docente no Brasil

2.1 A precarização do trabalho docente por meio das reformas educacionais brasileiras

A experiência da precarização do trabalho no Brasil decorre da insegurança de classe (insegurança de emprego, de representação, de contrato, etc.) que surge num contexto histórico específico – a temporalidade neoliberal. Nesse sentido, possui, como centralidade, a intensificação/ampliação da exploração da força de trabalho e a desmontagem de coletivos de trabalho e de formação sindical. Assim, a precariedade, imposta pela política neoliberal, passa a fazer parte do mercado de trabalho, com impactos negativos nas atividades laborais¹².

No Brasil, na década de 1990, as reformas neoliberais implementadas a partir do governo Fernando Henrique Cardoso passam a figurar em todos os setores do cenário brasileiro, incluindo o setor educacional público. É a partir desse período histórico e suas repercussões (já ditas anteriormente)

que iniciaremos a discussão sobre a reestruturação do trabalho docente no Brasil. As reformas educacionais iniciadas na década de 1990, no Brasil, têm trazido, até os dias atuais, mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças. Essa reestruturação da carreira docente apresenta alterações consideráveis neste período da história que impactou, e ainda impacta, de maneira significativa, a vida dos trabalhadores docentes. A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira. Se, nos anos de 1960, observava-se a tentativa de adequação da educação ao formato do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcaram uma nova realidade no Brasil: o imperativo da globalização, com forte influência do Neoliberalismo³.

Nesse sentido, a globalização é definida como produto da gênese de uma economia global, da ampliação de acordos e contatos entre diferentes países (com distintas unidades econômicas), construindo outras formas de tomada de decisões na coletividade, desenvolvimento de setores intergovernamentais e, muitas vezes, quase supranacionais, e é marcada pelo aumento das comunicações e novas configurações em âmbitos local, nacional e transnacional. No campo da educação, a globalização é o que tem motivado a maioria das discussões sobre a necessidade de uma reforma educacional⁴.

A globalização é uma consequência de uma nova divisão internacional do trabalho e da ideologia neoliberal, que aponta que todas as sociedades devem ser conduzidas pelas regras do mercado e analisadas apenas sob o prisma econômico. Dessa forma, todas as coisas são transformadas em mer-

cadorias passíveis de compra e de venda, com o objetivo de garantir lucros; entre elas, está a educação, sempre com foco na economia e nos interesses do capital; seja na forma direta de consumo de serviços, seja nos aspectos relacionados à formação e produção de conhecimentos. Nesse sentido, “o mercado livre é a solução para a deterioração da escola pública, e isso graças à concorrência e, com ela, a escolha da escola, a descentralização e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados”⁵.

Percebe-se, então, que a educação pública está sendo ameaçada pelos interesses e pelas influências dos agentes da globalização/Neoliberalismo. O que está em pauta é “nada menos do que a sobrevivência da forma democrática de governo e o papel da educação pública nesse empreendimento”⁶.

Um marco histórico, no início da última década do século XX, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Essa conferência representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: cujo cerne se tratava da educação para a equidade social. Para tanto, como cumprimento do compromisso firmado em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento (incluindo o Brasil) tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações. O que, de fato, se evidenciou foi uma expansão do número de alunos da educação básica atendidos em escolas públicas sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos nesta área. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que

permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência⁷.

A educação, como a forma primordial de distribuição de renda e garantia de mobilidade social, foi (e ainda é) combinada à noção de que o acesso, hoje, “à cultura escrita, letrada e informatizada” é essencial e constitui-se na única possibilidade de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho. Assim, dois enfoques das reformas educacionais no Brasil são postos: os processos educativos direcionados à formação para o trabalho e a educação orientada para a redução da pobreza⁸. De maneira específica, o Estado mínimo neoliberal se objetivou no campo da educação com as reformas educacionais dos anos de 1990, que tiveram como principal justificativa a educação para a equidade social. No entanto, porém, essa mudança de paradigma resultou em transformações significativas na organização e na gestão da educação pública e dirigiram-se para a precarização do trabalho docente, com foco numa formação dos discentes voltada para a empregabilidade. O argumento central dessas reformas destacava a transformação produtiva com equidade³. Sobre essas reformas na educação brasileira, Oliveira pontua que:

A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo. Assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas

implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo, nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos ^{3, p. 1131}.

Por meio dessas mudanças de objetivos da educação brasileira a partir da década de 1990, e com foco no gerencialismo escolar, a educação pública passa a sofrer reestruturações significativas, com fortes impactações nas condições de trabalho dos docentes. De forma concisa, com base em Dias⁹, destacamos os efeitos da chamada reestruturação produtiva na educação básica, no setor público, sobre o comportamento do trabalhador, tomando três aspectos em especial: a relação do trabalhador com seu ambiente de trabalho; a perspectiva da qualificação; e as novas formas de gestão. Essa reestruturação produtiva da educação pública levou a reformas no contexto gerencial das escolas.

Existe, então, a identificação, nessas reformas no Brasil, de uma nova regulação das políticas educacionais. Alguns fatores podem indicar esse cenário de reforma educacional: a administração escolar torna-se um aspecto central nos programas de reforma. Sendo assim, a escola passa a configurar-se como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação Sistema

de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade³.

Dessa forma, a proposta de educação presente na década de 90, e a partir da primeira década do século XXI, está voltada para a legitimação da ideologia neoliberal sob a qual se assenta a sociedade capitalista, cujos efeitos contribuem, sobremaneira, para um quadro de reestruturação do trabalho docente¹⁰. A descentralização, a participação, a aprendizagem e a qualidade constituíram-se em políticas, propostas e ações que expressam tensões e intenções próprias do campo educacional em que as forças sociais estão em constante disputa. Sendo assim, a reforma do Estado foi decisiva a partir dos anos de 1990, sobretudo nos países dependentes do capitalismo, incluindo o Brasil, na consolidação de seus significados a partir da perspectiva de administração gerencial na educação escolar¹¹.

Esse novo formato proposto da educação brasileira, com base sólida nas políticas neoliberais, influencia, de forma direta, a composição, a estrutura e a gestão das escolas públicas na educação básica. A cada dia que passa, o que se percebe é a utilização das teorias da administração para o campo educacional/pedagógico. Existe, portanto, uma nova forma de gerir a escola, através da qual a produtividade, excelência, eficácia e eficiência imperam, e, sem dúvidas, o professor torna-se cada vez mais sobrecarregado. Há, então, uma verdadeira alteração da configuração do trabalho docente^{12 13}.

Em conformidade com tais preconizações e prerrogativas, cuja busca de legitimidade apela à imagem da gestão eficaz

e austera no uso dos recursos públicos, se implantam medidas de desconcentração, privatização e terceirização^{14, p. 591}.

Dessa maneira, mudanças significativas se objetivam na configuração do trabalho docente. Passa-se a exigir maior envolvimento e comprometimento com objetivos e metas. Sendo assim, cabe ressaltar uma contradição: exige-se envolvimento, mas com base num sistema externo, cujas normas de produção e conduta não são estabelecidas pelo coletivo dos trabalhadores docentes^{11 14}.

Em relação às práticas gerencialistas no seio escolar, Piolli, Silva e Heloani apontam que:

A orientação ideológica das ações reformadoras propostas desde meados dos anos 1990 foram amparadas pelo argumento de combate à burocracia, morosidade e ineficiência dos serviços no setor público. A produtividade e a qualidade, significantes eufemísticos desta orientação, passaram a orientar as práticas educacionais, submetendo-as a critérios quantitativos, indicadores e ranqueamentos. A avaliação e o desempenho constituíram-se como elementos centrais na reorientação das políticas. A melhoria da qualidade do serviço público constitui enunciado fundamental para legitimar adoção de práticas gerencialistas oriundas do setor privado. Enquanto prática e ideologia o gerencialismo se objetiva como componente essencial do processo de racionalização do Estado e da concepção e implantação das políticas públicas que contam com participação direta do setor empresarial na agenda educacional brasileira^{14, p. 592}.

Dessa forma, com influência do gerencialismo escolar, os professores sofrem sobrecarga, já que a produtividade e a qualidade passam a ser parâmetros para avaliação e desem-

penho dos professores na educação pública. Aliado a essas mudanças, a restrição orçamentária para as escolas públicas prejudica as condições de trabalho dos docentes e impacta no trabalho e na vida dessa classe de trabalhadores. A sobrecarga do professor da educação básica tem sido consequência das reformas educacionais, que promovem uma reestruturação do trabalho docente. Essa reestruturação do trabalho do professor é resultante de fatores que se interrelacionam na gestão das escolas, na organização do trabalho e função dos docentes. Sendo assim, observa-se uma maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade, com grandes impactos no trabalhador docente e na profissão docente. Os reflexos negativos, em relação ao corpo docente, são diversos, com graves consequências na história de vida e na saúde do professor da educação básica^{12 15}.

2.2 Os professores da educação básica e pública no centro das reformas educacionais brasileiras

Essas reformas e as decorrentes normatizações nos estados têm moldado o Estado brasileiro dentro de um modelo neoliberal de administração da educação pública, introduzindo profundas mudanças na organização do trabalho docente. Os ajustes à nova forma de gestão do Estado brasileiro, o sistema descentralizado, a autonomia escolar e o retorno das influências do campo da administração econômica do trabalho sobre a educação pública introduziram modelos gerenciais de controle sobre o trabalho do professor, numa aproximação com as formas do mercado, com impactos na sua autonomia, na precarização e na intensificação do trabalho e deterioração

das condições laborais. Um arcabouço pode ser citado como o aumento da jornada de trabalho, as perdas salariais, a burocratização do trabalho docente, a avaliação externa, o controle, a desqualificação, a política de resultados, entre outros fatores, têm causado em identidades/subjetividades de desvalorização da profissão e causando o que autores definem como mal-estar docente. Com as modificações nas reformas educacionais, o professor vem sofrendo impactos na sua identidade profissional. Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas¹⁶.

Pelo acúmulo e sobrecarga destinados aos professores da educação básica na atualidade, o que se percebe é que esse trabalhador passa a assumir várias funções e papéis na sua prática profissional, o que tem levado a se perder nos seus processos de formação identitária relacionada ao trabalho docente. Essa multifuncionalidade docente (fruto das políticas de educação do Estado brasileiro) tem impactado diretamente na responsabilização desses profissionais da educação pelo sucesso ou insucesso dos novos programas governamentais das escolas da educação básica. Durante a prática pedagógica e, também, fora do contexto da sala de aula, os docentes, muitas vezes, são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre ou-

tras. Essas exigências têm contribuído para um sentimento de perda de identidade profissional, de desprofissionalização, da constatação de que o processo de ensino-aprendizagem não é o mais importante^{17 18}.

Com a ampliação do atendimento a um maior número de alunos na educação básica (com a proposta de educação para todos), no contexto de uma escola sem investimentos, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores do setor público. Esses profissionais da educação passam, então, a perder a autonomia no seu posto de trabalho e, como consequência, não são vistos como sujeitos ativos e participativos na concepção e na organização do trabalho docente. Ora, como realizar um trabalho “docente”, sem participar de forma efetiva da sua concepção e organização deste trabalho? Esta classe trabalhadora é sobrecarregada pelas novas políticas de gestão escolar, que demandam aos docentes um trabalho hercúleo, que transcende ao contexto pedagógico e que extrapola as paredes da sala de aula^{12 15}.

No cenário da prática educativa, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: “é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade, a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”¹⁹.

Assim, com as reformas educacionais do Estado brasileiro, o que se percebe é a perda de autonomia do professor no controle da sua prática educativa e a redução da atuação

desse profissional no que seria o cerne do seu trabalho: a condução da prática pedagógica no contexto da sala de aula. O processo identitário passa, também, pela capacidade de exercermos, com autonomia, a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho^{17 20 21}.

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação²².

A reestruturação do trabalho do professor, desse modo, passa a ser uma realidade dentro da carreira docente. Toda a estrutura e organização do trabalho da educação básica foram influenciadas pela política neoliberal, que preconiza o atendimento de maior número de alunos possível (clientelismo e formação para o mundo do trabalho), sem, no entanto, haver investimento compatível na educação pública. Portanto, são evidentes as péssimas condições de trabalho da escola pública, sempre sobrecarregada com uma quantidade excessiva de alunos por turma e de turmas, e, em muitos casos, com professores com dupla jornada de trabalho (principalmente as mulheres) para compensar os baixos salários. Muitas professoras, além de cumprir a dupla jornada de trabalho, ainda desempenham as funções para cuidados com a família e o lar. Outro ponto bastante enfatizado é o excesso de atividades que os professores realizam fora do horário de aula (como planejamento de aulas, correções de provas e outras atividades que precisam ser desenvolvidas), com repercussões e prejuízos para os docentes, como, por exemplo, a redução do tempo do professor para cuidar de si, vivenciar a sua família e usufruir

de atividades de lazer. A precarização do trabalho docente também é percebida no contexto escolar, com o ambiente de trabalho desfavorável e instalações precárias, falta de recursos financeiros, falta de auxiliares, poucos momentos de pausas e posturas desconfortáveis. As realidades das escolas também são bastante diferentes, com a presença de um público de alunos que trazem consigo os reflexos das desigualdades sociais^{15 23}.

Outro fator que chama atenção após as reformas educacionais é o chamamento da comunidade escolar para participação ativa na escola. Muitas vezes, os moradores do entorno escolar (pais e mães de alunos, comerciantes, etc.) são demandados pela gestão da escola, no sentido de participar ativamente através de ajudas/auxílios, quer seja pela mão de obra (ajuda numa horta, por exemplo), quer seja pela participação em colegiados (que se pensa e discute a prática docente), ou por apoios financeiros em muitos projetos escolares. Essa perspectiva também demonstra uma intervenção do Estado na escola, com foco em reduzir a sua própria responsabilidade sobre os rumos e direcionamentos da educação pública brasileira. A partir desse panorama, a desconstrução da profissionalização docente acaba acontecendo (Oliveira, 2004; Carvalho, 2009).

A desprofissionalização dos professores assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais. Nesse direcionamento, muitas vezes, os professores têm perdido a essência da formação docente e passam a discutir com pessoas leigas (na formação e

prática docente), dentro da escola, aspectos atinentes à planejamento e estratégias didático-pedagógicas, elaboração de currículos, entre outros elementos que pertenciam exclusivamente ao professor. Por conseguinte, os trabalhadores da educação vêm sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores, não somente relacionados às mudanças endógenas ao trabalho, mas por questões de outra natureza que têm interferido na relação entre educação e sociedade^{3 11}.

Em suma, todo esse movimento de reestruturação da profissão docente tem tido como resultado a desvalorização dessa classe trabalhadora e a desqualificação do trabalho docente. O processo de desvalorização, entendido como depreciação ou perda do valor profissional e social, também está relacionado com a percepção de que a sociedade tem da importância do papel do professor, ou da necessidade desses profissionais na sociedade. Isso reflete na identidade do professor e na sua autoestima, pois ele se vê sem apoio, prestígio e ascensão social. Aliada a esses fatores, tem-se a desvalorização econômica, que impacta fortemente na qualidade de vida do professor, uma vez que exige maior demanda de trabalho para que tenha condições melhores de vida^{15 24}.

Nessa perspectiva, existe um processo de desvalorização do professor que perpassa pelas instâncias governamentais, com certa intencionalidade de desmonte da educação pública brasileira, com impactos diretos (cada vez maiores) na precarização das condições de exercer o trabalho dos trabalhadores da educação. Tendo em vista as últimas alterações no Plano Nacional de Educação e os novos modelos de organização escolar (que versam sobre discursos muito mais no campo prático, do que no campo real) do chão da escola, é que existe

a constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade. Essa flexibilidade refere-se às estruturas curriculares e aos processos de avaliação, e evidencia que estamos diante de novos padrões de organização do trabalho escolar, que exigem novo perfil de trabalhadores docentes. Muitas vezes, a distância entre o que é defendido nos programas de reforma educacional e o que é, de fato, implementado nas escolas apresenta um grande abismo^{3 25 26}.

Nos programas de reforma educacional dos governos federal e estaduais, há a apresentação de uma série de tarefas destinadas aos docentes da educação básica, que foram acrescentadas à rotina de trabalho do docente. Os professores tiveram que dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções, implementar a pedagogia de projetos, discutir a transversalidade dos currículos e elaborar as avaliações formativas. Essas são algumas das novidades na lista de tarefas que estes professores precisam realizar nos últimos anos^{3 25}. Ademais, os professores têm lidado, cada vez mais, com um perfil de alunos complexos, com altas demandas emocionais e afetivas, muitas vezes indisciplinados, e com demandas que ultrapassam a formação do docente (problemas familiares graves, uso de drogas, abuso sexual por familiares, etc.).

Todas essas novidades, que passam a fazer parte do trabalho docente, parecem ser naturalizadas pelas instâncias superiores da área da Educação (estado, superintendências, etc.). E frente a essa nova realidade o que tem se evidenciado, cada vez mais, é a sensação de obrigação dos professores de responder às novas exigências pedagógicas e administrativas impostas verticalmente. Após esses enfrentamentos e vivên-

cias de novas tarefas na escola, os docentes expressam sensação de insegurança e desamparo, pois faltam-lhes condições de trabalho dignas e adequadas à realidade da escola pública, sendo que. Nesse contexto, começam também a emergir as subjetividades de cada trabalhador da educação^{15 27}.

Outro ponto que chama atenção é a precarização nos aspectos relacionados às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino (chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos), o arrocho salarial, a falta de respeito dos governantes, em relação a um piso salarial nacional digno, a inadequação (ou ausência) de planos de carreiras e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado têm tornado, cada vez mais, agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público, na educação básica. A existência de diversos vínculos empregatícios no âmbito do magistério público também é outro aspecto que representa estratificação e fragmentação da classe, pois, embora efetivos e temporários sejam professores da rede estadual, por possuírem diferentes vínculos trabalhistas, não comungam dos mesmos interesses e não lutam pelos mesmos ideais, o que enfraquece o poder reivindicatório, a organização da categoria, desestabilizando o sindicato do trabalhador docente^{3 28 29}.

Nesse cenário de desvalorização, há a exigência sobre a classe docente de equilíbrio psicológico diante de uma profissão que envolve situações estressantes, carga horária de trabalho excessiva (muitas vezes trabalho em dois cargos – pelos baixos salários dos docentes), carga burocrática elevada, relações de conflito entre professores/estudantes/pais/gestores,

aliado à baixa remuneração e parcelamento de salários. É notório que “há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades” (Esteve, 1999a, p. 93). As mudanças sociais transformam o trabalho do professor, a imagem que tem de si e o valor que a sociedade atribui à educação, “a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam sua profissão com uma atitude de desilusão [...]”. “A expressão mal-estar docente [...] pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido a mudança social” (Esteve, 1999a, p. 124)³⁰. O professor não se sente satisfeito com sua profissão em função dos baixos salários, das cargas horárias excessivas, da sobrecarga de trabalho, das tensões nas relações com os alunos e pais, não visualizando perspectivas de melhoria em sua prática e em seu ambiente de trabalho. Portanto, a sua saúde ficará afetada, e os processos de adoecimentos físicos e psicológicos dos professores passam a ser constantes nas escolas de educação básica no Brasil.

Referências

1. ALVES, G. *Dimensões da reestruturação produtiva*. Londrina, Paraná: Práxis, 2007.
2. ALVES. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. *Revista Katálysis*, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 188-197, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200008>. Acesso em: 13 jan. 2023.

3. OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>. Acesso em: 8 fev. 2023.
4. MORROW, R.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2004, p. 27-44.
5. AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
6. BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre (Rio Grande do Sul): Artmed, 2004.
7. CARNOY, M. *The case for investing in basic education*. Nova York: UNICEF, 1992.
8. DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.
9. DIAS, E. F. Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes. *Revista Outubro*, São Paulo, n. 3, p. 45-52, 1998.
10. CARVALHO, E. J.G. de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 30, n. 109, p. 1139-1166, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZGGyM6f38D4xDHgWMK8Cp3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.
11. RODRIGUES, R. L. Administração da educação escolar: contribuições para a crítica aos processos de dominação do capital no contexto da reestruturação produtiva. *Brazilian Journal of Development*, [s. l.], v. 6,

- n. 6, p. 33180-33194, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-030>. Acesso em: 17 jan. 2023.
12. OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>. Acesso em: 8 fev. 2023.
 13. PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.
 14. PIOLLI, E.; SILVA E. P.; HELOANI, J. R. M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. *Cadernos CEDES*, [s. l.], v. 35, n. 97, p. 589-607, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015154849>. Acesso em: 22 jan. 2023.
 15. OLIVEIRA, D. N.; PEREIRA JUNIOR, E. A.; REVI, N. de S. Condições de trabalho dos professores e satisfação profissional: uma análise em sete estados do Brasil. *Revista Cenas Educacionais*, [s. l.], v. 3, n. e9503, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/51979/2/condi%c3%a7%c3%b5esdetrabalhosdosprofesores.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.
 16. GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 5, p. 45-56, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.
 17. LIMA, A. M. F. D.; SANTOS, J. A. S.; PÓVOA, L. G. S.; PINHO, M. J. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. *Brazilian Journal*

of Development, [s. l.], v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-020>. Acesso em: 18 jan. 2023.

18. NORONHA, M. M. B. *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais*. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros, 2001.
19. TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
20. NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 11-30.
21. ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, [s. l.], v. 4, p. 41-61, 1991.
22. BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.
23. SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1175>. Acesso em: 20 jan. 2023.
24. BORCK, D. T.; OLIVEIRA, I. B. de; FRIZZO, G. F. E. Professor de Educação Física do 1º ao 5º ano da RMEPel: perfil, sentimentos de valorização e formação continuada. *Revista Thema*, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 83-95, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/the>

ma/article/view/1175. Acesso em: 10 fev. 2023.

25. DOURADO, L. F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 39, n. 143, p. 477-498, 2018. <https://www.scielo.br/j/es/a/n79MddNCdCz4PYQ5G7TX5nc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2023.
26. CARVALHO, E. J.G. de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 30, n. 109, p. 1139-1166, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZGGyM6f38D4xDHgWMK8Cp3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.
27. DIAS, M. A.; NASCIMENTO, R. de O. Autoestima do professor, satisfação/insatisfação profissional e valorização/desvalorização docente. *Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 7, n. 15, p. 74-93, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9830>. Acesso em: 17 fev. 2023.
28. FERREIRA, D. C. K. A reestruturação produtiva e a contratação temporária de docentes das redes públicas no Brasil. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 22, n.1, p. 44-64, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51501>. Acesso em: 14 fev. 2023.
29. FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. de M. A. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163>. Acesso em: 12 fev. 2023.
30. ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999a, p. 93-124.

Os processos de adoecimentos em professores da educação básica e pública no Brasil

3.1 Apontamentos sobre a saúde e o mal-estar dos professores da educação básica

A saúde do trabalhador faz parte de um campo interdisciplinar que preconiza um modo de agir integrador, incluindo a promoção da saúde, a prevenção de doenças e a assistência ao trabalhador, individual e coletivo. Essa área de estudo faz parte da saúde coletiva e apresenta-se como locus de discussão interdisciplinar e pluri-institucional, que constitui o trabalho como um dos principais determinantes sociais da saúde¹.

Nessa direção, a saúde do trabalhador deve estar associada às formas de empoderamento dos sujeitos-trabalhadores, com especial atenção ao bem-estar e qualidade de vida desses profissionais no ambiente de trabalho, e fora desse

contexto também. Entretanto, o que se percebe, na maioria das vezes, é que a realidade da prática social do trabalho docente, a qual os trabalhadores da educação têm vivenciado, é a perda da saúde biopsicossocial com redução significativa da qualidade de vida^{2 3}.

Nesse cenário, a subjetividade no trabalho pode estar relacionada à associação entre organização, forças produtivas, aspectos psicológicos e elementos sociais do trabalho, ressaltando o que Dejours conceituou de Psicodinâmica do Trabalho. A compreensão de como os trabalhadores se mantinham equilibrados psicologicamente, ainda que expostos às condições de trabalho precárias, que podiam resultar em sofrimento e adoecimento, passa a ser objeto de estudo desse autor. O sofrimento psíquico teria origem na mecanização e robotização das tarefas, que se configuram por meio de um trabalhador que apresenta um fazer ausente de sentido (lógica definida, a priori, pela administração científica do trabalho).

Assim, as organizações de trabalho e suas dinâmicas exercem pressões e imposições, associadas às exigências de adaptação à cultura e valores organizacionais, que podem levar o trabalhador ao sofrimento, exaustão e adoecimento, para atender à sobrecarga de trabalho própria do modelo administrado de trabalho^{4 5}.

Um ponto norteador da saúde do trabalhador refere-se aos processos ligados aos elementos sociais e políticos que apontam para o sentido de todo trabalho. A partir desses aspectos é que podemos compreender as contradições existentes nas organizações como um possível espaço de atuação para a promoção da saúde coletiva. A saúde do trabalhador busca relacionar as dinâmicas existentes nas organizações de

trabalho, com seu caráter histórico e social para, então, compreender a determinação dos fenômenos, demarcando uma nova corrente de pensamento que enfatiza a dimensão histórico-cultural na constituição humana, a qual integra os aspectos biológicos e psicológicos ao contexto social em que são produzidos⁶.

O conceito de saúde invade todas as perspectivas da história de vida de um indivíduo. Seu organismo, seu corpo, sua subjetividade, por conseguinte, os ambientes que o mesmo frequenta: sua família, sua profissão, seu local de trabalho, relacionamentos, entre outros^{7 8}.

A atividade laboral do docente tem sido marcada por desafios significativos, reflexos das constantes transformações relacionadas ao mundo do trabalho. As condições decorrentes desse cenário e as múltiplas exigências feitas ao papel do professor, cada vez mais, têm sido associadas aos problemas de saúde física e mental apresentados por esses trabalhadores⁹. Nesse contexto, o trabalho docente apresenta grandes exigências psicoemocionais, habilidades sociais e pedagógicas¹⁰.

O trabalho docente tem sido, cada vez mais, pesquisado devido à incidência de adoecimentos que afetam essa classe de trabalhadores. A atividade laboral da docência passa, então, a trazer o adoecimento que tem afetado, diretamente, a vida em sociedade desses professores (reflexos negativos na própria saúde, no cotidiano desses profissionais, nas famílias, etc.). O adoecimento físico e mental dos professores têm se tornado um problema de saúde pública e, dessa forma, portanto, faz-se necessário compreender esse processo, buscando um entrelaçamento entre saúde-doença, condições

sociais e de trabalho dos professores e a sua relação com a esfera política. Nesse sentido, as discussões tornam-se ainda mais robustas e conjunturais, quando se propõe uma junção do viés biológico com o viés social do adoecimento do professor da educação básica, emergindo uma unidade na abordagem desse tema^{11 12 13 14}.

Os professores da educação básica, na sua maioria, apresentam uma rotina de trabalho fatigante, muitas vezes trabalhando em dois turnos e, ainda, com extensão de jornada de trabalho, uma vez que ainda levam para a casa muitos trabalhos. No que se refere ao gênero, a presença de muitas mulheres nesse campo de trabalho pode, ainda, indicar uma extensão do trabalho em casa, uma vez que muitas professoras cuidam dos afazeres domésticos, da família e dos filhos, aumentando, assim, a possibilidade de adoecimento. Nesse âmbito, podem-se somar esforços intelectual e físico em excesso. A vida escolar é repleta de vínculos pessoais (alunos, professores, diretores, dentre outros) por parte do docente, o que pode gerar sobrecarga mental e uma demanda emocional considerável. Dentro dessa perspectiva, a indisciplina dos alunos tem sido destacada, pelos professores da educação básica, como fator agravante para o adoecimento desses profissionais^{15 16}.

Nessa direção, o mal-estar docente apresenta-se como problema sério na profissão docente. Muitas vezes, os professores sentem, na prática profissional cotidiana, diversos fatores geradores de frustração, desencanto, desmotivação, insatisfação e mal-estar. Esses sentimentos podem causar processos de desinvestimento profissional, desejo e abandono da docência, adoecimentos e estratégias de enfrentamento,

como distanciamento físico ou psicológico do trabalho. Dentre os principais problemas enfrentados no “chão” da escola estão: as relações com os alunos (muitas vezes complexas e exaustivas, do ponto de vista emocional), intensificação do trabalho (ampliação do papel profissional com novas tarefas, metas e desafios), precarização do trabalho, falta de apoio e partilha com os colegas, pressões e cobranças do entorno escolar (gerencialismo escolar), organização da escola e do trabalho que dificulta vínculos necessários, pouca participação nas decisões de ensino, excesso de burocracia, controle externo do trabalho, falta de apoio pedagógico e reconhecimento do trabalho pelas instâncias superiores, escassez de recursos materiais, falta de incentivo ao aprimoramento, relações trabalhistas precárias e dificuldade para admitir aos colegas os problemas com a profissão¹⁷.

Todos esses problemas e enfrentamentos descritos anteriormente, sobre o cotidiano da prática docente, podem causar o mal-estar docente. Esse fenômeno social do mundo ocidental pode promover uma crise de identidade em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão. Nesse aspecto, o sentimento de desvalorização profissional, as constantes exigências profissionais (sem os diversos apoios governamentais) e a dinâmica de sentimentos e emoções obtidas nas várias relações com os componentes da comunidade escolar podem provocar, nos professores, sentimentos negativos, como angústia, alienação, ansiedade, desmotivação, exaustão emocional, frieza perante as dificuldades, insensibilidade e postura desumanizada (efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor)¹⁸. Esse mesmo autor (Es-

teve) descreve uma classificação sobre as causas do mal-estar docente, que podem ser por fatores primários (aspectos que agem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões e sentimentos negativos), e por fatores secundários (condições de trabalho que agem indiretamente sobre a imagem do professor).

Os estudos de Esteve¹⁸ destacam as condições sociais do trabalho e retiram a centralidade do professor-trabalhador enquanto indivíduo (isolado na ilha da sala de aula), e focalizam a organização do trabalho docente na escola e no entorno social. Nessa mesma linha de condução de pensamento, atentaremos-nos, a partir de agora, a discutir os principais processos de adoecimento dos professores da educação básica, sem perder a ancoragem no que já foi posto ao longo de todo o texto, até aqui: a possibilidade de que influências do Neoliberalismo no Brasil podem ter relação direta com a precarização do trabalho docente na educação básica e que, por sua vez, essa precarização pode causar o mal-estar e as diversas formas de adoecimento do professor.

3.2 O adoecimento mental e físico dos professores da educação básica

A hipersolicitação do corpo e os desgastes frequentes na prática docente são realidades presentes na vida diária do profissional da educação, o professor. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente. De modo geral, para responder às múltiplas demandas, os trabalhadores elaboram estratégias operatórias que resultam em hipersolicitação do corpo, que acaba resul-

tando em adoecimentos. Essas atividades múltiplas contribuem para o mal-estar docente, desencadeando problemas de saúde, tais como: dores no corpo, problemas osteomusculares, estresse, depressão, síndrome do pânico, problemas respiratórios, perda de voz, Síndrome Metabólica (SM), diversos problemas psicossomáticos, entre outros, ocasionados por esse excesso de trabalho. Outro fator bastante discutido é o acometimento do professor, pela Síndrome de Burnout (SB)¹³
14 19 20 21

No Brasil, a literatura acerca dos problemas de saúde e processos de mal-estar, sofrimentos e adoecimentos de professores mostra a prevalência dos transtornos mentais e comportamentais, dos distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo, que atingem os docentes do ensino público e particular de todos os níveis, disciplinas e momentos da carreira^{22 23}.

3.3 Estresse e Síndrome de Burnout (SB) em professores da educação básica

Apontaremos, inicialmente, o estresse e a Síndrome de Burnout (SB) como formas de adoecimentos, que são pontuados, em vários estudos, como os mais frequentes na atualidade, no cotidiano dos professores da educação básica do Brasil^{23 24}.

A vulnerabilidade causada pelas condições da prática docente pode levar os docentes às situações de estresse e SB. É notória a associação da vulnerabilidade do docente com as políticas sociais correlacionadas, sendo estas as possíveis causadoras do estresse docente²⁵. Existe certo consenso, na

bibliografia pesquisada, de que o estresse emocional e a SB configuram fenômenos diferentes^{22 26}.

A SB envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho; nesse sentido, cada professor, partindo da sua experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos, pode ser acometido por problemas de ordem prática e emocional, com extensão à organização do trabalho. O conceito de estresse, por outro lado, não envolve tais atitudes e condutas. O estresse pode ser entendido como um esgotamento pessoal, com interferência na vida do indivíduo, e não necessariamente na sua relação com o trabalho^{26 27}.

A definição de estresse apresenta-se de maneira complexa na história da civilização e sofreu mudanças nesses estudos ao longo do tempo. Inicialmente visto enquanto resposta meramente fisiológica, o estresse passou a simbolizar questões emocionais quando relacionado ao dia a dia dos indivíduos trabalhadores²⁸.

O estresse ocupacional pode ser conceituado como um processo no decorrer do qual as exigências de trabalho são percebidas como variáveis estressoras, gerando situações que transpõem o repertório de enfrentamento do indivíduo e resultando em inúmeras implicações negativas²⁹. As doenças ocupacionais têm causas multifatoriais. Fatores ligados à organização do trabalho como exigência de produtividade, represálias, condições inadequadas de segurança e falta de acesso a treinamentos e orientações aos funcionários são consideradas estressores ocupacionais^{30 31}.

O estresse ocupacional do professor da educação básica, da rede pública de ensino, está relacionado a vários fato-

res, dentre eles a baixa valorização da profissão (tida, muitas vezes, como última alternativa de escolha dos jovens), baixos salários, desrespeito dos alunos, precariedade das estruturas escolares, carência de material didático e o fenômeno crescente da violência na escola, facilitado pela falta de segurança. Esse estresse do professor brasileiro pode ser, ainda, resultado de um amplo conjunto de fatores: salário não compatível, más condições de trabalho, alto nível de atividades burocráticas, quantidades elevadas de alunos por classe, comportamentos discentes inadequados, formação insuficiente frente às novas demandas da atualidade, cobranças dos pais, pressões relacionadas ao manejo de tempo e demais questões relacionadas à sua vida pessoal^{23 24 32 33}.

Em relação à SB, o burnout é uma expressão que designa o sofrimento por exaustão física ou emocional, que pode ser provocada por contínua exposição a situações estressantes. Essa configuração do estado de burnout se refere ao estado do professor que chega ao seu limite de resistência física e/ou emocional. Vários estudos apontam que a SB, em professores, pode estar associada às respostas individuais aos mecanismos estressores interpessoais ocorridos em situações de trabalho. Dessa forma, existe uma diferença bastante significativa entre o burnout e o estresse. O estresse afeta somente a pessoa envolvida, enquanto o burnout afeta todos aqueles envolvidos na organização do trabalho e nas relações pessoais vivenciadas na escola^{22 34}.

O estresse crônico, típico do cotidiano do trabalho docente, principalmente quando neste existem excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e reconhecimento, é designado burnout. Essa síndrome tem sido

considerada um problema social de grande relevância, pois se associa a vários tipos de disfunções pessoais, como o surgimento de graves problemas psicológicos e físicos, e pode levar o trabalhador à incapacidade total para o trabalho. Dentro dessa perspectiva, percebe-se que, cada vez mais, o trabalho do professor da educação básica tem gerado problemas psicológicos e adoecimento físico. Os componentes principais da SB estão relacionados a três componentes descritos a seguir: a exaustão emocional, a despersonalização e a redução da realização profissional^{35 36 24}. De acordo com Souza e Leite, a exaustão emocional, a despersonalização e a redução da realização profissional são descritas abaixo:

Exaustão emocional (redução de energia): fator central da síndrome, sentimento de esgotamento físico e emocional, no qual o indivíduo sente que está sendo exigido mais do que ele pode dar, a exaustão emocional pode manifestar-se fisicamente ou psicologicamente, ou pode ser uma combinação físico-psicológica. Despersonalização: distanciamento entre o trabalhador e o usuário do seu trabalho; neste caso, o profissional assume atitudes de frieza e cinismo, o vínculo afetivo é substituído pelo vínculo racional: o profissional passa a tratar clientes e colegas como objetos. A despersonalização pode ser considerada o elemento chave da SB, pois a exaustão emocional e a baixa realização profissional podem ser associadas a outros tipos de síndrome. Realização profissional reduzida: sentimento de inadequação e incompetência profissional, tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa ^{35, p. 1114-1115}.

É notório que o trabalho docente tem proporcionado aos professores da educação básica uma exaustão emocional, na medida em que os enfrentamentos na escola são cada

vez mais complexos e frequentes, o que, de certa forma, tem minado o potencial físico e a sanidade mental dos docentes. O que temos percebido, no momento, são muitos professores apáticos, com processo de humanização no trabalho, sofrendo cada vez mais regressão, resultando em um trabalhador insensível e frio à prática social na qual está inserido. Esse cenário é fruto de um contexto social no Brasil, de falta de valorização da carreira docente, que resulta num trabalho docente árduo e que, muitas vezes, faz com que os professores se culpem pelo insucesso da educação e adoçam cada vez mais³⁶.

O que se percebe é que a SB se manifesta quando: as demandas de trabalho são muito maiores do que as possibilidades humanas e materiais de cumprir todas as tarefas impostas pela função docente, o que pode gerar um estresse laboral no indivíduo; quando ficam evidentes que muitos docentes se esforçam para dar respostas emocionais à grande quantidade de problemas relacionais com os membros da comunidade escolar; e quando há um enfrentamento defensivo das tensões experimentadas, ocasionando comportamentos de distanciamento emocional, retirada, cinismo e rigidez^{34 37}.

A síndrome pode se manifestar em dores de cabeça, alterações gastrointestinais, fadiga crônica ou exaustão física, tensão muscular, ansiedade, depressão, síndrome do pânico, distúrbios do sono e irritabilidade^{36 38 39}.

Em estudo realizado com professores do ensino público do Paraná, foram encontrados distúrbios psíquicos menores em 75% dos docentes, depressão em 44% e ansiedade em 70% dos professores investigados, havendo associação significativa desses sintomas com o sexo feminino, com ou-

tras doenças, com o fato desses professores levarem trabalho para casa e atuarem com o ensino fundamental. O sofrimento mental esteve presente em grande parcela dos professores do estudo, apresentando associação com as condições de trabalho⁴⁰.

Num estudo realizado em escolas municipais da região central do interior do estado de São Paulo, que teve como objetivo verificar a prevalência de SB e depressão em professores do ensino fundamental e investigar possíveis correlações entre SB, depressão, variáveis sociodemográficas e organizacionais, foram encontrados os seguintes resultados: quanto à SB, foi identificada a prevalência de 29%, sendo constatado distanciamento emocional (40%), exaustão emocional (37%), desumanização (22%) e realização pessoal (11%). A depressão foi identificada em 23% dos professores, além de correlações positivas e fortes entre a depressão e as dimensões do burnout. Nesse estudo, foram utilizados o Questionário Geral — Professores; o Inventário da SB — ISB; e o Questionário sobre Saúde do/da Paciente — PHQ-9, específico para identificação de depressão na coleta dos dados⁴¹.

Já num outro estudo realizado com professores de escolas públicas, da educação básica, da cidade de Montes Claros-MG, a prevalência geral da SB foi de 13,8%, com 9,0% dos professores apresentando o Perfil 1 (SB sem níveis altos de sentimento de culpa) e 4,8% o Perfil 2 (SB grave). As dimensões mais prevalentes foram “desgaste psíquico” (39,4%) e “ilusão pelo trabalho” (19,7%). Houve maior prevalência de SB entre os docentes mais jovens, sem filhos, concursados/efetivos, insatisfeitos no trabalho, com desejo de mudar de profissão e com falta de apoio da direção escolar. Esse estudo indica

uma urgência na criação de políticas públicas para os docentes, já que foram identificados sintomas dessa síndrome em professores no exercício funcional, o que pode comprometer os processos educacionais⁴². A docência é, portanto, uma das categorias profissionais mais investigadas sobre SB^{43 44} devido às graves repercussões negativas na saúde física e mental do professor⁴⁵. Verifica-se um quadro crescente de desmotivação e de nível de evasão⁴⁵, afastamentos do trabalho e intenção em abandonar a profissão docente⁴⁶.

3.4 As doenças da voz que afetam os professores da educação básica

Outro prejuízo frequente em professores da educação básica é o acometimento da voz/fala, dificultando a execução da sua atividade de ensinar, uma vez que a voz pode ser considerada um instrumento de trabalho afim de transmissão de informações e trocas no processo de ensino e aprendizagem. Os prejuízos podem estar relacionados às longas jornadas de trabalho, uso excessivo da voz, ruído em sala de aula, (muitas vezes causados pela indisciplina dos alunos) que pode levar prejuízos para todos os envolvidos no ambiente escolar. Nos professores, a queixa mais comum em relação à voz é a sensação de desconforto no trato vocal, como dor e ressecamento na garganta⁴⁷.

Os distúrbios vocais estão relacionados a qualquer alteração na qualidade da voz, que pode interferir na sua produção natural, prejudicando a comunicação e/ou a qualidade de vida, e geralmente, são conhecidos como disfonia^{48 49}. Esses distúrbios podem ser classificados de acordo com o grau de

severidade (o grau extremo é denominado de afonia, que significa “quase ausência” ou “total ausência” de voz), de acordo com a Associação Brasileira de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial⁵⁰.

Os problemas na voz são a segunda causa de afastamento do trabalho docente, que ocorrem, na maioria das vezes, por horas seguidas de discurso em alta intensidade, e tem relação com as características individuais, com o ruído ambiental, com a presença de poeira no ambiente, cuidados insuficientes com a voz, além do estresse gerado pelas longas jornadas, acúmulo de afazeres, baixa remuneração, falta de recursos escolares, entre outros^{51 52 53}.

Alguns estudos demonstram que os sinais e sintomas vocais mais frequentes nos professores possuem pouca relação com a qualidade de voz produzida e estão associados, com maior frequência, às sensações físicas relacionadas com a produção vocal, tais como fadiga, esforço e desconforto⁵⁴. Os distúrbios de voz, quando associados com esforço excessivo, podem ter relação com disfonia por tensão muscular (DTM), o esforço pode ser aparente em todo o trato vocal, envolvendo toda a musculatura, tanto intrínseca, quanto extrínseca⁵⁵.

Em estudo realizado com professoras da educação básica, do ensino público, da cidade de Montes Claros-MG, que objetivou caracterizar os aspectos sociodemográficos, organizacionais, estilo de vida, saúde-doença e vocais, teve como resultados a prevalência de alteração vocal crônica em 39,7% das professoras pesquisadas. As principais queixas autorreferidas das docentes foram: garganta seca, rouquidão, cansaço vocal, pigarro e falha na voz. Houve associação significativa de alteração vocal, relacionadas às seguintes variáveis: tempo de

regência, ruído fora da escola, nenhum ou um copo de suco por dia, mais de uma dose alcoólica por vez, fala muito a demais no dia a dia, faltas e afastamento do trabalho por problema vocal, percepção de problema respiratório, diagnóstico médico de alergia respiratória, consulta médica para a voz e tratamento fonoaudiológico⁵⁶.

Já num estudo com professores da rede pública de um município de Cuiabá-MT, que teve como objetivo analisar a prevalência e os fatores associados ao distúrbio de voz em professores (através da utilização do questionário Condição de Produção Vocal do Professor), os resultados apontaram que: a prevalência do distúrbio de voz foi de 81%, do total de docentes pesquisados. Para o estrato dos professores do ensino fundamental, apenas a poeira foi associada ao distúrbio de voz. Para o estrato dos demais professores, as variáveis ritmo de trabalho estressante, estresse no trabalho, trabalho repetitivo, levar trabalho para casa e escola ruidosa apresentaram associações com distúrbio de voz. Nesse estudo, a prevalência de distúrbio de voz entre os professores foi considerada alta, e os fatores associados relacionam-se ao ambiente e à organização do trabalho⁵⁷.

O estudo com professores de escolas públicas e privadas de João Pessoa-Paraíba, que teve como objetivo identificar se existe correlação entre o Índice de Triagem para Distúrbio de Voz e as condições de trabalho de professores das escolas públicas e privadas e compará-las entre os professores das duas redes de ensino, apresentou os seguintes resultados: quando analisados em relação às condições vocais, a maioria dos professores das escolas públicas relatou queixa vocal. O Índice de Triagem para Distúrbio de Voz dos professores das

escolas públicas correspondeu a mais sintomas vocais do que os da escola privada. Além disso, os docentes das escolas públicas relataram piores condições de trabalho, em relação aos docentes da escola privada⁵⁸.

Já no estudo com professores da educação básica e pública realizado através do Censo escolar 2014 e Educatel, que investigou a prevalência e duração da ausência de professores ao trabalho por distúrbio vocal no Brasil e a associação com os fatores de trabalho e situação de saúde, chegou aos seguintes resultados: o principal motivo que afastou o professor da sala de aula foi o distúrbio de voz (17,7%), e a duração da maioria dos afastamentos (78%) foi por um período curto (até sete dias). A maior prevalência de ausência por distúrbio vocal ocorreu entre os professores das regiões Norte e Nordeste, com maior duração de deslocamento para o trabalho, relato de diagnóstico de doença ocupacional e que procuraram pelo serviço de saúde, se ausentaram por problema emocional e problema respiratório no mesmo período de 12 meses. Sendo assim, é elevada a prevalência de faltas ao trabalho por problema de voz por um curto período de tempo, que se mostrou associada à presença de outras comorbidades⁵⁹.

Sendo assim, percebe-se a gravidade dos problemas de saúde dos professores relacionados à voz. Percebe-se que, no trabalho do professor da educação básica, é frequente o uso da voz para ministrar aulas por muitas horas, para turmas com muitos alunos e sem a utilização de equipamentos que amplificam o volume vocal (microfone - fato é que as escolas públicas deveriam fornecer esse equipamento de proteção individual). O esforço vocal produzido pelos professores, muitas vezes, para reduzir a indisciplina dos alunos, pode ser um fator

bastante prejudicial à saúde desses profissionais. Esses prejuízos constantes, em relação às doenças que comprometem a voz dos professores da educação básica, também são causas de afastamentos do trabalho, nessa categoria.

3.5 Os Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORTs) em professores da educação básica

Tendo em vista a dinâmica de trabalho do professor, podemos verificar, também, a possibilidade desses profissionais serem acometidos pelos DORTs. As áreas da saúde ocupacional e médica utilizam o termo “Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho” para designar um conjunto de alterações osteomusculares sofridas pelos trabalhadores em suas atividades laborais⁶⁰.

Muitas vezes, esses distúrbios tornam-se a causa mais frequente de afastamento de trabalhadores em todos os países, apesar da enorme subnotificação, e, muitas vezes, da falta de conhecimento da situação real e da gravidade dessas lesões. Fato é que essas doenças se tornaram epidemia mundial. Esses distúrbios incluem várias doenças articulares, problemas de coluna, lesões em tendões e ligamentos do corpo, condições ósseas e trauma, muitas vezes com difícil avaliação clínica, e podem causar impactos financeiros e alterações sérias na qualidade de vida das pessoas^{13 61}.

O trabalho do professor está associado a um campo interdisciplinar que associa vários aspectos: organizacionais, produtivos, psicológicos e sociais. As condições de trabalho dos professores têm se tornado cada vez mais problemáticas e complexas no Brasil, atualmente. São rotinas de trabalho

cercadas de pressões, desgastes emocionais e más posturas (do ponto de vista corporal), levando a um desequilíbrio entre o trabalho e a saúde física e mental dos docentes. Dentre as consequências estão os distúrbios musculoesqueléticos que podem afetar diretamente a qualidade de vida desses profissionais^{62 63}.

Alguns estudos têm demonstrado alta prevalência de distúrbios osteomusculares em professores do ensino fundamental^{64 65}. Nesse contexto, apesar das causas desses distúrbios ainda não estarem totalmente esclarecidas, os fatores biomecânicos ou físicos, organizacionais e psicossociais podem ser apontados como sendo de risco para o desenvolvimento das lesões em professores. Os fatores biomecânicos estão relacionados com a atividade repetitiva e excessiva, a força muscular excessiva na realização de algumas tarefas, permanência numa mesma postura durante um período prolongado (em pé ou sentado), posturas incorretas ao longo do dia de trabalho, condicionamento físico escasso (o que contribui para menor resistência física), entre outros. Os fatores organizacionais estão relacionados à organização de trabalho do professor e relacionam-se com a repetitividade das atividades, com a ausência de rodízios e pausas durante a jornada diária de trabalho, com o posto de trabalho inadequado (muito comum em escolas públicas), ritmo acelerado, jornadas de trabalho prolongadas e duplas (tendo em vista os baixos salários dos docentes de escolas públicas), dentre outros. Os fatores psicossociais estão relacionados à ansiedade, depressão e, principalmente, ao estresse ocupacional, em professores. Além desses fatores, existe também a possibilidade de pre-

disposição genética para o desenvolvimento de alguma lesão osteomuscular, que pode adiantar e acelerar o processo degenerativo dessas lesões^{13 66}.

No cotidiano dos professores, há a realização de movimentos repetitivos com posturas inadequadas e condições ergonômicas muito desfavoráveis. O professor da educação pública, muitas vezes, trabalha com atendimento aos alunos em mesas muito baixas e, também, em atividades realizadas no chão, o que pode implicar em posturas ruins e prejudiciais à sua saúde. Outro ponto a ser ressaltado diz respeito à escrita no quadro, como prática regular e cotidiana nesse nível de ensino, o que, também, pode desfavorecer a sua saúde, implicando em vícios posturais e sobrecarga articular nos ombros e na coluna vertebral (braço acima da cabeça e desalinhamento da coluna vertebral). As atividades de planejamento (planejar aulas, digitar provas e aulas, corrigir trabalhos) também podem implicar em problemas para o corpo dos docentes, já que a digitação e a postura “sentado” podem causar danos à saúde do professor. Esses profissionais da educação são os mais acometidos pelas doenças do trabalho, e essas atividades laborais podem levar ao surgimento de problemas nas articulações que podem causar sérios danos, acarretando desconfortos físicos e psíquicos na vida profissional. Esses fatores podem levar a um estresse biomecânico no ombro, predispondo as articulações e ligamentos envolvidos no ombro a possíveis lesões (tendinites dos músculos dos membros superiores, bursites, epicondilites, dentre outras). A coluna vertebral também pode ser afetada, resultando em patologias como cervicalgia e lombalgia, além da hérnia de disco. Os membros inferiores também podem ser afetados, como lesões articulares e liga-

mentares nos quadris, joelhos e tornozelos^{67 68}.

As doenças osteomusculares da docência caracterizam-se pela ocorrência de vários sintomas, de aparecimento quase sempre em estágio avançado, que ocorrem geralmente nos membros superiores, tais como dor, sensação de peso e fadiga. São as doenças que mais afetam os brasileiros e que, entre o período de 2007 a 2016, houve o aumento de 3.212 para 9.122 casos, quase triplicando os casos⁶⁹.

Em casos mais avançados, os trabalhadores da educação perdem a capacidade física de produção do trabalho (perda de movimentos articulares), pelos distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho, o que pode levar também a uma sobrecarga emocional e psicológica, pelas fragilidades presentes nos vínculos empregatícios e pelas incapacitâncias físicas, que se estendem para todas as atividades de vida diária desses profissionais⁷⁰.

Alguns estudos apontam altas prevalências de distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho. Um estudo que avaliou a prevalência de sintomas osteomusculares, nível de estresse e qualidade de vida de professores do ensino básico numa cidade de Santa Catarina, chegou aos seguintes resultados: 48% dos professores apresentaram sintomas osteomusculares, e 65% se afastaram das atividades diárias; 42% dos professores manifestaram algum nível de estresse, principalmente na fase de resistência (73% dos professores) e quase exaustão (19% dos professores)⁷¹.

Já numa revisão de literatura, que teve como objetivo analisar os distúrbios musculoesqueléticos em professores, os resultados apontaram uma situação preocupante, pois os professores apresentaram elevada prevalência de sintomas de

distúrbios musculoesqueléticos em vários segmentos corporais, com predomínio em região lombar, sendo que nas mulheres o índice de acometimento é maior. Esse estudo mostrou, também, que o processo de adoecimento do professor está relacionado a vários fatores, como a prática da docência por um período prolongado, carga horária elevada, postura inadequada, a falta de praticar atividades físicas, os quais, por sua vez, provocam o impedimento de realizar suas atividades cotidianas. Nesse sentido, a sintomatologia em questão pode comprometer a qualidade de vida e o estado de saúde dos professores⁷².

Num estudo que objetivou verificar a prevalência de lesões nos ombros de professores da rede pública da cidade de Montes Claros-MG, através da utilização do *Nordic Musculo Skeletal Questionnaire* para avaliação dos sintomas osteomusculares, apresentou o seguinte resultado: as lesões em ombros foram predominantes em professoras com idades entre 42 e 50 anos, com carga horária média de 24 a 40 horas de trabalho. O ombro foi a região mais acometida nos últimos 12 meses⁷³.

Já no estudo que teve como objetivo determinar a prevalência de lesões na coluna de docentes da rede pública de ensino da cidade de Montes Claros-MG, através da aplicação do questionário *Nordic Musculo Skeletal Questionnaire*, os resultados apontaram que 58,33% dos professores apresentaram dor na coluna, sendo a região torácica mais acometida. Porém, poucos docentes procuraram um profissional da saúde por esse motivo. Sendo assim, a prevalência de dores na coluna em professores, nesse estudo, foi considerada alta⁶⁸.

Por meio desses estudos, percebemos a gravidade do

acometimento por doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho por professores da educação básica. Essas doenças podem causar incapacitância tanto na atividade laboral, quanto nas atividades de vida de área, diminuindo, sobremaneira, a qualidade de vida dos docentes.

3.6 A Síndrome Metabólica (SM) em professores da educação básica

Além desses processos de adoecimento citados anteriormente, os professores da educação básica de escolas públicas são acometidos por doenças que causam desordem no metabolismo orgânico, devido ao estilo de vida (muitas vezes ruim), causados pelas péssimas condições de trabalho que impactam diretamente os hábitos de vida. Nesses professores, fatores predisponentes ao desenvolvimento de SM vêm sendo encontrados, dentre eles, cansaço mental, extensas jornadas de trabalho, elevados níveis de estresse, atividade física insuficiente e hábitos alimentares inadequados^{14 74}.

Um dado alarmante no Brasil, em 2014, diz respeito às doenças cardiovasculares que foram responsáveis por 31% dos óbitos registrados, tendo, como principais fatores agravantes, hipertensão arterial sistêmica, excesso de peso, diabetes mellitus tipo 2 e dislipidemias⁷⁵. A SM é um transtorno complexo representado por um conjunto de fatores de risco cardiovascular, relacionados à deposição central de gordura e à resistência à insulina. O indivíduo é diagnosticado com SM, ao apresentar a combinação de, pelo menos, três dos seguintes componentes: obesidade, hipertensão arterial, triglicerí-

deos elevado, colesterol elevado, diabetes mellitus.

A SM tem aumentado, ao longo dos últimos anos, e acometido diferentes setores do trabalho. Nesse sentido, a categoria docente é uma das categorias de trabalhadores na qual se observa aumento das doenças relacionadas à ocupação e aos hábitos e estilo de vida. O processo de precarização do trabalho docente do ensino básico tem sobrecarregado a classe trabalhadora docente e, cada vez mais, essa categoria tem apresentado níveis insatisfatórios de atividades físicas, sedentarismo e sobrepeso, acarretando diversas alterações metabólicas e doenças, como a SM^{76 77}.

Essa síndrome é definida como “um conjunto de fatores fisiológicos, bioquímicos, clínicos e metabólicos interconectados”, estando sua fisiopatologia relacionada a um estado de inflamação crônica de baixo grau, consequência da complexa interação entre fatores genéticos e comportamentais^{78 79}.

Entre os brasileiros, aproximadamente 30% dos adultos são classificados com a SM⁸⁰. Seu diagnóstico é de extrema relevância para a comunidade clínica e epidemiológica, uma vez que indivíduos com SM apresentam maiores riscos de óbito por todas as causas⁸¹.

As doenças cardiovasculares e a SM têm gerado altos custos ao sistema público de saúde do Brasil. No ano de 2015, foram gastos aproximadamente 2,7 bilhões de reais com internações por doenças cardiovasculares e 1,83 bilhões de reais com internações por fatores de risco para SM, no sistema único de saúde⁸².

Num estudo que buscou identificar a prevalência de SM, bem como sua associação com fatores de risco cardiovascular em professores da educação básica de Viçosa-MG, (atra-

vés da avaliação de circunferência de cintura, triglicerídeos, lipoproteína de alta densidade, pressão arterial e glicemia), os resultados apontaram que a prevalência de SM foi de 28,7%, tendo como fator mais prevalente a circunferência de cintura elevada dos professores pesquisados. Houve associação da SM com o sexo masculino, idade superior a 45 anos, excesso de peso, dislipidemias, hipertensão arterial, hiperglicemia e nível de atividade física insuficiente. Um a cada quatro docentes desse estudo foram diagnosticados com SM, sendo a obesidade abdominal o fator de risco mais prevalente¹⁴.

Outro estudo realizado por meio de inquérito epidemiológico, com professores da educação básica de escolas da rede estadual de Montes Claros-MG, que teve como objetivo investigar as morbidades autorreferidas entre estes professores, apontou que, dentre os professores entrevistados, 85% referiu-se a alguma morbidade, sendo que 13,8% apontou ter seis ou mais diferentes morbidades coexistentes. O colesterol elevado apresentou prevalência de 23,8 % e hipertensão arterial apresentou prevalência de 17,4%, entre os docentes pesquisados⁸³.

Mais um estudo realizado na mesma cidade, que objetivou investigar a relação entre hipertensão arterial e perfil ocupacional de docentes da educação básica/pública, além de apresentar modelo teórico, apresentou os seguintes resultados: a prevalência de hipertensão arterial foi de 25%, enquanto que 58% dos professores pesquisados apresentaram insatisfação com o trabalho. Houve maior chance de hipertensão arterial entre os docentes mais velhos, sem pós-graduação, que atuavam também na rede privada, que apresentavam maior consumo de sal, com sobrepeso e obesidade, com

relação cintura-quadril elevada e com hipercolesterolemia/ hipertrigliceridemia; e menor chance entre os professores do sexo feminino, que exerciam outra atividade de trabalho, e que se demonstravam insatisfeitos com o trabalho. Assim, o perfil ocupacional docente apresentou influência sobre a hipertensão arterial².

Nesse contexto, a atividade laboral docente parece estar exacerbando o risco deste desfecho clínico entre os profissionais da educação, indicando a necessidade de políticas públicas relacionadas à atividade docente e hábitos saudáveis de vida, dentro e fora da escola. A cada dia que passa, o professor tem sofrido mais impactos nos seus hábitos de vida e nas atividades de vida diária, já que a atividade docente tem sido cada vez mais sobrecarregada, com fortes tendências ao adoecimento do docente, com implicações físicas e psicológicas¹⁴.

3.7 Apontamentos finais sobre a saúde docente: uso de medicamentos, absenteísmo e presenteísmo

Outro aspecto que tem chamado atenção nos professores do ensino básico é o aumento da utilização de medicamentos. Essa utilização de medicamentos pode ser entendida como uma adequação dos professores aos problemas encontrados no seu ofício, e as buscas por atenuar os efeitos prejudiciais dessas condições de trabalho sobre a sua saúde. Muitas vezes, os medicamentos prescritos ou disponíveis, de forma fácil, nas farmácias podem ser os únicos atenuantes das dores causadas pelos problemas vivenciados na escola. Além do mais, pela carga excessiva de trabalho, muitos docentes têm

buscado fórmulas farmacêuticas que produzam disposição e energia para enfrentar as atividades de vida diária, não somente na escola, mas em casa e em outros espaços sociais que atravessam a profissão docente e a vida privada⁸⁴.

Pesquisas no campo educacional têm apontado que os professores vêm perdendo o desejo e o prazer em exercer a docência e, com o passar do tempo, o desgaste tem conduzido grande parte dos professores a estranhar seu lugar de trabalho, seus colegas, seus estudantes e sua profissão^{18 85}.

Observa-se, ademais, que o consumo de medicamentos se torna uma busca pelo reequilíbrio e readaptação diante da intensa sobrecarga da atividade laboral docente e da falta de apoio e suporte das instâncias governamentais. Outra realidade, no cotidiano dos professores da educação básica e pública, é a constante situação de absenteísmo e, também, de presenteísmo. O absenteísmo no trabalho pode ser visto quanto ao tipo de ausência: absenteísmo voluntário, absenteísmo amparado por lei, absenteísmo compulsório/impedimentos de ordem disciplinar e absenteísmo por doença⁸⁶.

Pelas péssimas condições de trabalho e, muitas vezes, pela dupla jornada de trabalho, muitos professores da educação básica têm adoecido e se afastado do trabalho por esses adoecimentos, o que impacta seriamente a vida desse professor e traz reflexos no trabalho escolar. Outro aspecto relevante é que nem sempre o adoecimento leva ao absenteísmo por doença, devido ao fato de que muitos professores adoecidos comparecem ao trabalho, mesmo com problemas físicos ou psicológicos⁸⁷.

Essa situação é muito comum em professores da edu-

cação básica, e é entendida como presenteísmo, quando o professor, mesmo doente, apresenta-se para o trabalho na sala de aula. O presenteísmo é evento constante na vida do professor da educação básica, e é importante observar as consequências e as dificuldades que se criam num grupo que tem que cobrir a falta de rendimentos de um dos seus membros. Dessa maneira, o que deveria ocorrer, de fato, é a substituição do trabalhador que está enfrentando problemas de saúde, uma vez que, numa situação de adoecimento do professor, existe a grande possibilidade de não se cumprir plenamente as exigências do seu trabalho, impactando diretamente no processo de ensino e aprendizagem⁸⁸.

Muitas vezes, os professores não solicitam afastamento do trabalho após ficarem doentes por perceberem impactos, como redução do valor salarial, relacionada ao período de afastamento. Para além desses apontamentos, é necessário enfatizar que, em algumas situações, pelas condições de trabalho deploráveis no cotidiano docente, muitos professores adoecem, se afastam e ficam incapacitados de retornar ao trabalho definitivamente, com reflexos severos, também, nas suas atividades de vida diária, enfim na vida do professor. Sendo assim, nos estudos realizados com professores do ensino básico nos últimos anos são destacadas maiores incidências de distúrbios psíquicos do que físicos. A profissão docente é considerada, pela Organização Mundial do Trabalho, como uma das mais estressantes. Professores têm um risco maior de sofrimento psíquico e desenvolvimento de transtornos, quando comparados a outros grupos, sendo que, dentre as profissões, é o professor a categoria mais estudada e mais suscetível

à SB^{89 90 91 92}.

Referências

1. COSTA, D.; LACAZ, F. A. C.; JACKSON FILHO, J. M.; VILELA, R. A. G. Saúde do Trabalhador no SUS: desafios para uma política pública. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s. l.], v. 38, n. 127, p. 11-30, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/8j9nbYrQgSd7kJKs-4tBqJMk/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2023.
2. VIEIRA, M. R. M.; MAGALHÃES, T. A.; SILVA, R. R. V.; VIEIRA, M. M.; PAULA, A. M. B.; ARAÚJO, V. B.; FERREIRA, E. F.; HAIKAL, D. S. Hipertensão Arterial e trabalho entre docentes da educação básica da rede pública de ensino. *Ciência e Saúde Coletiva*, [s. l.], v. 25, n. 8, p. 3047-3061, 2020. Disponível em: [scielo.br/j/csc/a/VXrVRs5HzWRLXcSLZ6YYJn-G/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/csc/a/VXrVRs5HzWRLXcSLZ6YYJn-G/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 18 mar. 2023.
3. MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. *Revista Saúde Pública*, [s. l.], v. 25, n. 5, p. 341-9, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/VZp6G9RZWNnhN3gYfKbMjvd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.
4. DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.
5. DEJOURS, C. *Fator humano*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
6. MENEZES, L. S. *Um olhar psicanalítico sobre a precarização do trabalho: desamparo, pulsão de domínio e servidão*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) –Universidade de São Paulo - Instituto de psicologia, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19102010-120022/publico/menezes_do.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

7. COSTA, M. L.; BERNARDES, A. G. Produção de saúde como afirmação de vida. *Saúde Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 822-835, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/nbxGMc7J6K6G8g-DDHWRHnvK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.
8. RIBEIRO, L. A. C.; SADOYAMA, A. S. P.; LEAL, G. S. A influência da vulnerabilidade ao estresse em professores da rede pública de Catalão. *Humanidades e Tecnologia*, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 53-69, 2020. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1221/895. Acesso em: 10 fev. 2023.
9. CRUZ, R. L.; LEMOS, J. C.; WELTER, M. M.; GUISSO, L. Saúde docente, condições e carga de trabalho. *REID*, [s. l.], n. 4, p. 147-60, 2010. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n4/REID4art8.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.
10. LAGO, R. R.; CUNHA, B. S.; BORGES, M. F. S. O. Percepção do Trabalho Docente em uma Universidade da Região do Norte do Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 429-450, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/mJWHjLHDjcZJyVQCX-CKSQ6C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.
11. VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A.; MARTINS, M. F. D.; ESLABÃO, L.; SILVA, A. F.; BALINHAS, V. G.; FETTER, C. L. R.; GONÇALVES, V. B. *Constituição das doenças da docência*. Relatório de pesquisa. Brasília: CNPq, UFPel, 2009.
12. DEJOURS, C. *Fator humano*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
13. FERNANDES, G. C. P. S.; ALMEIDA, R. J. Correlação entre sintomas osteomusculares e qualidade de vida de professores do ensino

- fundamental. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, n. 25, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60024/196724>. Acesso em: 4 mar. 2023.
14. MOTA JÚNIOR, R. J.; OLIVEIRA, R. A. R.; LIMA, L. M.; FRANCESCHINI, S. C. C.; MARINS, J. C. B. Síndrome Metabólica e sua associação com fatores de risco cardiovascular em professores. *RBONE*, [s. l.], v. 14, n. 86, p. 467-476, 2020. Disponível em: <https://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/1296>. Acesso em: 13 fev. 2023.
 15. MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a07.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.
 16. NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/BpcPqD8B-vRNgy4vBctmJt4S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2023.
 17. SANCHES, A. P. R.; GAMA, R. P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. *Laplage em Revista*, UFSCar, v. 2, n. 3, p. 149-162, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756517014/552756517014.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.
 18. ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, São Paulo: Edusc, 1999b.
 19. VIANELLO, L.; ASSUNÇÃO, A. A.; GAMA, A. C. Estratégias implementadas para enfrentar as exigências vocais da sala de aula: o caso das

professoras readaptadas por disfonia. *Distúrbios da Comunicação*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 163-170, 2008.

20. EUGENIO, B.; SOUZAS, R.; DI LAURO, A. D. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. *Laplage em Revista*, UFSCar, v. 3, n. 2, p.179-194, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756522016/552756522016.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.
21. CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. *Psico*, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 495-502, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4881>. Acesso em: 10 fev. 2023.
22. GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.
23. PENTEADO, R. Z.; SOUZA, S. D. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBmpZcsSJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023
24. DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: indicadores para a construção de um diagnóstico. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 161-179, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v27n2/09.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.
25. CARMO, M. E. D.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e

seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Cadernos de Saúde Pública*, [s. l.], v. 34, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417>. Acesso em: 14 fev. 2023.

26. CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G.; OLIVEIRA, M. E. T. D. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DZSwRFhNwVZgJD5mYcFR5gQ/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 14 fev. 2023.
27. CODO, W. *Educação: carinho e trabalho - burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
28. SILVA, R. M. D.; GOULART, C. T.; GUIDO, L. D. A. Evolução histórica do conceito de estresse. *Revista Científica Sena Aires*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 148-156, 2018.
29. PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Validação da escala de estresse no trabalho. *Estudos de Psicologia*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 45-52, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/MRLmmQhyZQjWcN4DPffTBbq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023
30. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Salud Mental*. Genebra: WHO, 2011.
31. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *CID: burnout é um fenômeno ocupacional*. OPAS, Brasil, 2019.
32. RIBEIRO, L. A. C. *A influência da vulnerabilidade ao estresse em professores da rede pública de Catalão*. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão organizacional) -Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.
33. WEBER, L. N. D.; LEITE, C. R.; STASIAK, G. R.; SANTOS, C. A. S.; FOR-

- TESKI, R. O estresse no trabalho do professor. *Imagens da Educação*, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/25789/pdf_47. Acesso em: 23 mar. 2023.
34. CARVALHO, F. A. *O mal-estar docente: das chamas devastadoras (burnout) as flamas da esperança-ação (resiliência)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16432>. Acesso em: 22 fev. 2023.
35. SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1175>. Acesso em: 20 jan. 2023.
36. DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Burnout Syndrome in teachers: differences in education levels. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 9, n. 5, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.2623>. Acesso em: 14 fev. 2023.
37. SILVA, J. R. Síndrome de burnout em professores brasileiros. *Poésis Pedagógica*, Catalão-GO, v. 18, p. 143-159, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poesis/article/view/65418/36426>. Acesso em: 18 mar. 2023.
38. ASSIS, F. B. *Síndrome de burnout: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das series iniciais*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
39. ROSSA, E. G. O. *Relação entre o stress e o burnout em professores do*

ensino fundamental e médio. Campinas, São Paulo: PUC, 2003.

40. TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. S. C.; SILVA, M. J. S.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.
41. SILVA, N. R.; BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 23, 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jRq5tQN8ybDDg4BQ73mqVrx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.
42. MAGALHÃES, T. A. D.; VIEIRA, M. R. M.; HAIKAL, D. S.; NASCIMENTO, J. E.; BRITO, M. F. S. F.; PINHO, L. VOLKER, V. SILVEIRA, M. F. Prevalência e fatores associados à síndrome de burnout entre docentes da rede pública de ensino: estudo de base populacional. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s. l.], v. 46, p. 11, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000030318>. Acesso em: 24 ago. 2021.
43. BROUWERS, A.; TOMIC, W.; BOLUIJT, H. Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *EJOP*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 17-39, 2011. Disponível em: <https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/103>. Acesso em: 21 jan. 2023.
44. DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p.745-770, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n2/v23n2a13.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.
45. ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L.; RIBAS, M. S. Evasão ou permanên-

- cia na profissão: Políticas educacionais e representações sociais de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023
46. SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK S. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, [s. l.], v. 27, n. 6, p. 1029-1038, 2011.
47. RODRIGUES, G.; ZAMBON, F.; MATHIESON, L.; BEHLAU, M. Vocal Tract discomfort in teachers: its relationship to self-reported voice disorders. *J. Voice*, [s. l.], v. 27, n. 4, p. 473-80, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23528674/>. Acesso em: 11 fev. 2023.
48. STACHER, R. J.; FRANCIS, D. O.; SHWARTZ, S. R.; DAMASK, C. C.; DIGOY, G. P.; KROUSE, H. J.; MCCOY, S. J.; OUELLETTE, D. R.; PATEL, R. R.; REAVIS, C.; SMITH, L. J.; SMITH, M.; STRODE, S. W.; WOO, P.; NACHETA, L. C. Clinical Practice Guideline: Hoarseness (Dysphonia) (Update). *Otolaryngol Head Neck Surg*, [s. l.], v. 158, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0194599817751030>. Acesso em: 20 jan. 2023.
49. ALVES, L. P.; ARAÚJO, L. T. R.; XAVIER NETO, J. A. Prevalência de queixas vocais e estudo de fatores associados em uma amostra de professores de ensino fundamental em Maceió, Alagoas, Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s. l.], v. 35, n. 121, p. 168-75, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/VCY9wHg8BG5gYdZ-T7K3c74r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2023.
50. ASSOCIAÇÃO Brasileira de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial. Câmaras Técnicas de Otorrinolaringologia, Medicina do Trabalho e Perícias Médicas do CREMERJ. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial. *Consenso nacional sobre voz profissional: voz e trabalho, uma questão de saúde e direito*

do trabalhador. Rio de Janeiro, 2004.

51. BEHLAU, M.; ZAMBON, F.; GUERRIERI, A. C.; ROY, N. Epidemiology of Voice Disorders in Teachers and Nonteachers in Brazil: Prevalence and Adverse Effects. *J. Voice*, [s. l.], v. 26, n. 5, p. 9-18, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2011.09.010>. Acesso em: 11 mar. 2023.
52. GOUVÊA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-19, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201611116>. Acesso em: 12 fev. 2023.
53. PIZOLATO, R. A.; MIALHE, F. L.; CORTELLAZZI, K. L.; AMBROSANO, G. M. B.; REHDER, M. I. B. C.; PEREIRA, A. C. Avaliação dos fatores de risco para distúrbios de voz em professores e análise acústica vocal como instrumento de avaliação epidemiológica. *Revista CEFAC*, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 957-66, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/fG7J7DK6cvvLLCLWwyCrgTc/?format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.
54. ROY, N.; MERRILL, R. M.; GRAY, S. T. S. D.; SMITH, E. M. Voice disorders in teachers and the general population: effects on work performance, attendance, and future career choices. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, [s. l.], v. 47, n. 3, p. 542-51, 2004.
55. AMARAL, A. C. D.; ZAMBON, F.; MORETI, F.; BEHLAU, M. Desconforto do trato vocal em professores após atividade letiva. *CoDAS*, [s. l.], v. 28, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/hHGHmvYDLZBGd9WhHzshLVd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.
56. ROSSI-BARBOSA, L. A. R.; GUIMARÃES, D. H. F.; ARANTES, E. S.; SOUZA, J. E. M.; GAMA, A. C. C.; CALDEIRA, A. P. Fatores Associados à Disfonia Crônica Autorreferida por Professoras. *Revista de Pesquisa Cuidado é*

Fundamental Online, [s. l.], v. 11, p. 411-416, 2019.

57. VALENTE, A. M. S. L.; BOTELHO, C.; SILVA, A. M. C. D. Distúrbio de voz e fatores associados em professores da rede pública. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s. l.], v. 40, n. 132, p. 183-195, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/byZvPgQmhn9qGtKgWJGWg-mr/?format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.
58. FREITAS, C. N. J. D.; ALMEIDA, A. A.; FERREIRA, D. A. H.; MEDEIROS, C. M. A.; SILVA, M. F. B. L. Condições de trabalho e de voz em professores de escolas públicas e privadas. *Audiology Communication Research*, [s. l.], v. 24, p. e2151, 2019.
59. MEDEIROS, A. M. D.; VIEIRA, M. D. T. Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, [s. l.], v. 35, p. e00171717, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/rXYpBK4ZjPZFqHvSV4zVHGS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.
60. MARINHO, E. F. Estudo das principais queixas álgicas indicativas de DORT em professores de educação especial. *Portal Bio Cursos*, [s. l.], 2012. Disponível em: https://portalbiocursos.com.br/ohs/data/docs/32/113_Estudo_das_principais_queixas_Ylgicas_indicativas_de_DORT_em_professores_de_educacYYo_especial.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.
61. COSTA, A. L.; FLAUSINO, T. C. Prevalência dos distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORTs) em maqueiros de um centro de reabilitação na cidade de Goiânia-GO. *Revista Eletrônica Saúde e Ciência*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 22-35, 2015. Disponível em: <https://resceafi.com.br/vol5/n1/artigo02-22a35.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.
62. CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R.; AMARAL, L. O.; SILVA, L. C. A. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente.

Cadernos de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/8d4rRcpjzrY-jBhjvnrTLZpc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

63. CEZAR-VAZ, M. R; BONOW, C. A; ALMEIDA, M. C. V. D; ROCHA, L. P; BORGES, A. M. Mental health of elementary schoolteachers in Southern Brazil: working conditions and health consequences. *The Scientific World Journal*, [s. l.], 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2015/82592>. Acesso em 18.03.2023.
64. MELO, E. M. N.; CAIXETA, G. D. F.; CAIXETA, A. Prevalência de lesões osteomusculares em professores do ensino fundamental. *Revista Saúde CESUC*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 1-13, 2010. Disponível em: https://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/3a6b6ce176f4da57f1572cbe041b87bd.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.
65. VELASCO, L. C. B.; CARVALHO, A. S. Incidência de distúrbios osteomusculares em professores de escolas públicas em Araxá/MG. *Revista Evidência*, Araxá, v. 12, n. 12, 2016. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/508/487>. Acesso em: 12 mar. 2023.
66. LAMEU, B. J.; BERTOLINI, S. M. M. G.; JORDÃO, M. T.; GOMES, C. R. G. Distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho do professor de ensino fundamental. *Arquivos do Mudi*, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 60-72, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/arqmudi.v23i3.51508>. Acesso em: 12 fev. 2023.
67. COELHO, C. T.; DIAS, D.; NETO, M.; MATOS, M. A. Prevalência da síndrome do ombro doloroso (SOD) e sua influência na qualidade de vida em professores de uma instituição privada de nível superior na cidade de Lauro de Freitas, Bahia. *Revista Baiana de Saúde Pública*, [s. l.], v. 34, p. 19-29, 2010. Disponível em: <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/>

index.php/rbsp/article/view/89/68. Acesso em: 21 fev. 2023.

68. CORRÊA, J. J. C.; SILVA, J. V. C.; VIEIRA, D. R.; GUIMARÃES, J. C.; EVANGELISTA, E. H.; CUNHA, S. D. M. Prevalência de lesões na coluna de docentes da rede de ensino público da cidade de Montes Claros–MG. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, [s. l.], v. 11, n. 13, p. e926, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e926.2019>. Acesso em: 19 fev. 2023.
69. MACIEL, V. *LER e DORT são as doenças que mais acometem os trabalhadores, aponta estudo*. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2019/abril/ler-e-dort-sao-as-doencas-que-mais-acometem-os-trabalhadores-apon-ta-estudo>. Acesso em: 24 ago. 2021.
70. SCHUSTER, M.; SCHOROEDER, T. M. R. Estresse, dor e lesões musculoesqueléticas em professores de cascavel-PR. *Educere et Educare*, [s. l.], v. 12, n. 24, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/educare.v12i24.14792>. Acesso em: 17 jan. 2023.
71. ROCHA, R. E. R. D.; PRADO FILHO, K.; SILVA, F. N.; BOSCARI, M.; AMER, S. A. K.; ALMEIDA, D. C. Sintomas osteomusculares e estresse não alteram a qualidade de vida de professores da educação básica. *Fisioterapia e Pesquisa*, [s. l.], v. 24, p. 259-266, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-2950/16447524032017>. Acesso em: 19 fev. 2023.
72. MARQUES, A. D. C.; NASCIMENTO, L. L.; LIMA, P. C. M.; RODRIGUES, J. H. A.; BELO, J. P. F. Análise dos distúrbios musculoesqueléticos em professores: revisão de literatura. *Saúde e Ciência em Ação*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 12-20, 2018.
73. SILVA, J. V. C.; SILVA, A. C. C.; CORRÊA, J. J. C.; SOUZA, E. H. E.; RIBEIRO, D. C.; SILVA, J. P. G. N.; CUNHA, S. D. M. Prevalência de lesões nos om-

bros de docentes da rede de ensino público da cidade de Montes Claros–MG. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, [s. l.], v. 28, p. e912-e912, 2019.

74. OLIVEIRA, R. A. R. D.; MOTA JÚNIOR, R. J.; TAVARES, D. D. F.; MOREIRA, O. C.; MARINS, J. C. B. Fatores associados à pressão arterial elevada em professores da educação básica. *Journal of Physical Education*, [s. l.], v. 26, p. 119-129, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i1.24693>. Acesso em: 17 jan. 2023.
75. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global status report on noncommunicable diseases*. Geneva: WHO, 2014.
76. ASSOCIAÇÃO Brasileira para o Estudo da Obesidade e Síndrome Metabólica. Quase 60% dos brasileiros estão acima do peso, revela IBGE [Internet]. ABESO, 2015. Disponível em: <https://abeso.org.br/quase-60-dos-brasileiros-estaoacima-do-peso-revela-ibge/>. Acesso em: 28 ago. 2024.
77. AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. *Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição*. 10. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.
78. INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION. *The IDF Consensus Worldwide Definition of the Metabolic Syndrome*. Bruxelas: IDF, 2006.
79. KAUR, J. A comprehensive review on metabolic syndrome. *Cardiology Research and Practice*, [s. l.], 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2014/943162> 167. Acesso em: 12 fev. 2023.
80. VIDIGAL, F. C.; BRESSAN, J.; BABIO, N.; SALVADÓ, J. S. Prevalence of metabolic syndrome in Brazilian adults: a systematic review. *BMC Public Health*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 1-10, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-1198>. Acesso em: 13 mar. 2023.

81. ALBERTI, K. G. M.; ZIMMET, P.; SHAW, J. The metabolic syndrome—a new worldwide definition. *The Lancet*, [s. l.], v. 366, n. 9491, p. 1059-1062, 2005. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)67402-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)67402-8). Acesso em: 17 jan. 2023.
82. BRASIL. Ministério da Saúde. *Dados de Saúde DATASUS 2015*. Brasília, DF, 2016.
83. SILVA, N. S. S.; CARVALHO, A. S.; XAVIER, M. D.; HAIKAL, D. S.; MAGALHÃES, T. A.; VIEIRA, M. R. M.; SILVA, R. R. V. Morbidade autorreferida entre professores da educação básica da rede pública de ensino. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, [s. l.], p. 425-431, 2017.
84. VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A.; MARTINS, M. F. D.; ESLABÃO, L.; SILVA, A. F.; BALINHAS, V. G.; FETTER, C. L. R.; GONÇALVES, V. B. Constituição das doenças da docência. *Cadernos de Educação*, [s. l.], n. 37, 2010.
85. CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
86. SALA, A.; CARRO, A. R. L.; CORREA, A. N.; SEIXAS, P. H. D. Licenças médicas entre trabalhadores da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo no ano de 2004. *Cadernos de Saúde Pública*, [s. l.], v. 25, p. 2168-2178, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Qqp-vX8Z5PVKBw4RpZbf968s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.
87. LARANJEIRA, C. A. O contexto organizacional e a experiência de estresse: uma perspectiva integrativa. *Revista de Salud Pública*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 123-33, 2009. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/rsap/v11n1/v11n1a13.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.
88. ROJAS, R. Enfoque del presentismo em empresas de salud. *Ciência*

- Trabalho*, [s. l.], v. 9, n. 24, p. 64-68, 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-489176>. Acesso em: 17 jan. 2023.
89. CUNHA, S. D. M.; SILVA, R. R. V.; FIGUEIREDO, M. F. S.; BARBOSA, L. A. R. R.; SAMPAIO, C. A. Saúde e Trabalho Docente: Compreendendo a Relação entre as condições de trabalho, o convívio familiar/social e a saúde de professores. *Saúde & Transformação Social*, [s. l.], v. 10, n. 1/2/3, p. 182-194, 2019. Disponível em: <https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/5230>. Acesso em: 14 mar. 2023.
90. TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 865-885, 2010.
91. FERREIRA, L. L. *Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil*: relatório final do Projeto Condições de Trabalho e suas Repercussões na Saúde dos Professores de Educação Básica no Brasil. São Paulo: FUNDACENTRO, 2010.
92. ANDRADE, P. S. D.; CARDOSO, T. A. D. O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. *Saúde Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bkHHf89FnBmcM74RktJjt3x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.

Considerações finais sobre o adoecimento de professores da escola pública do Brasil

A reforma educacional do Estado Brasileiro foi decisiva a partir dos anos de 1990, na consolidação de seus significados, a partir da perspectiva de administração gerencial na educação escolar. Esse movimento teve, portanto, forte influência do Neoliberalismo e resultou em importantes desdobramentos para a profissão docente. Assim, o processo de precarização da educação, resultante dessa reforma educacional, com severas restrições financeiras e organizacionais do Estado (com uma gestão pública deficitária), impactou e ainda tem impactado negativamente as condições de trabalho dos professores da Educação Básica.

Todos os processos advindos da precarização da educação básica e pública têm, por sua vez, potencializado o mal-estar dos professores. Em relação aos sentimentos despertados por esse mal-estar docente, o que se constata, então, é a

sensação de desmotivação, frustração e apatia da classe docente, impactada com a desvalorização da carreira (vivenciada dentro da própria área da educação e reforçada, também, pelo olhar social). Para além dessa precarização, a sensação de desmotivação, frustração e desvalorização da carreira docente tem minado os movimentos sindicais dessa classe de trabalhadores da educação básica e refletido, muitas vezes, na diminuição da qualidade das aulas e no contexto do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, com importantes repercussões na vida do professor.

Os descompassos na prática docente são reflexos da restrição do Estado (Estado mínimo). Apesar do planejamento docente, da preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes, esses profissionais se esbarram numa estrutura escolar arcaica, sem recursos e sucateada. Muitas vezes, por mais que a intenção do planejamento das aulas seja bem direcionado e coerente, não há como aplicá-lo numa escola sem estrutura. Mais uma vez, o sentimento de frustração e desencantamento bate à porta do professor.

Os professores enfrentam também conflitos cotidianos junto à comunidade escolar, através da condução de diversos problemas relacionados aos alunos e aos seus familiares. Muitas dessas tensões extrapolam a indisciplina dos alunos e alcançam os problemas sociais recorrentes em muitas comunidades do Brasil (como desigualdade social, a falta de assistência dos familiares em relação à educação dos filhos, os problemas relacionados à violência aos/dos estudantes, a utilização de drogas, por exemplo). Esses enfrentamentos diários

contribuem, de certa forma, para a exaustão emocional dos professores.

E, nesse contexto de frustrações, desilusões, angústia e desencantamento, os professores ainda vivenciam as atividades docentes que são realizadas no contra turno, nas suas residências, impactando o tempo do seu autocuidado, do cuidado dos seus e do lazer (excesso de trabalho associado a baixos salários). Todas essas características do trabalho docente, que se materializam na rotina de vida dos professores, se acumulam e trazem à tona o adoecimento do professor.

Assim, o trabalho, que dá sentido à vida e que contribui para o empoderamento dos sujeitos-trabalhadores, se torna, então, um pesar para os trabalhadores da educação, com graves repercussões na saúde, no bem-estar e na qualidade de vida desses profissionais da educação.

Dessa forma, todo o processo de precarização do Estado, orientado pelas políticas neoliberais, tem alterado as condições de trabalho e aumentado a dimensão do mal-estar docente. O professor tem se deparado cotidianamente com conflitos e tensões no contexto escolar (relações conflituosas com a comunidade, descompassos na prática docente), com impactos negativos na sua vida (através da falta de tempo para vivências afetivas com amigos e familiares, redução de tempo para o lazer e para o auto cuidado), e, sobretudo, pela baixa remuneração salarial, e esses fatos têm resultado, na maioria das vezes, em processos de adoecimento físico e ou mental dessa classe trabalhadora.

Sendo assim, o que se percebe é a falta de políticas públicas de promoção de saúde dos professores e de inves-

timento em educação; e mais do que isso, a falta de intencionalidade política em reduzir as desigualdades sociais neste país, que assolam as comunidades e respingam na educação básica e pública a amargura da desesperança e adoecimento dos professores.

Sobre os autores



Saulo Daniel Mendes Cunha possui Mestrado em Ensino em Saúde, pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em Diamantina-MG, e Doutorado em Ciências da Saúde, pela Universidade Estadual de Montes Claros-MG (Unimontes). É professor dos cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da Unimontes, desde o ano de 2006. Possui experiência como coordenador de área no Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), entre os anos de 2012 e 2017, na Unimontes, atuando em escolas estaduais de Montes Claros-MG. Atualmente, é membro do grupo de pesquisa da Unimontes “Projeto ProfsMinas”, que pesquisa as condições de saúde e trabalho de professores da educação básica do estado de Minas Gerais. Participa do Laboratório de Pesquisas Qualitativas Interdisciplinares em Saúde – LabQuali do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Unimontes.



José de Andrade Matos Sobrinho

possui Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e leciona no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) desde 2015, com disciplinas pedagógicas, filosóficas, antropológicas e sociológicas que tratam da cultura corporal e da Educação Física escolar. Pesquisa na área de Trabalho, Lazer e Educação.



Aparecida Rosângela Silveira é psi-

canalista, membro do Grupo de Trabalho Psicanálise, Clínica e Política da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia e Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Cuidado Primários da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Possui Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).



Cristina Andrade Sampaio é cientista social e Doutora em Saúde Coletiva. Tem experiência nas áreas de Saúde Coletiva, Saúde Mental, Antropologia Médica e Pesquisa Qualitativa em Saúde. Participa do “Projeto ProfsMinas”, que pesquisa as condições de saúde e trabalho de professores da educação básica do estado de Minas

Gerais. Coordena o Laboratório de Pesquisas Qualitativas Interdisciplinares em Saúde – LabQuali do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Unimontes.

©**Editora Unimontes**

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro

Montes Claros - Minas Gerais - Brasil

CEP 39401-089 - CAIXA POSTAL 126

www.editora.unimontes.br

editora@unimontes.br